

TAMPEREEN YLIOPISTO

**Ammattioppilaitoksen kielenopetuksen esteettömyys  
lukivaikeustaustaisen opiskelijan kokemana**

Kasvatustieteiden yksikkö  
Ammattikasvatus  
Pro gradu-tutkielma  
Asta Poskiparta  
2013

## TIIVISTELMÄ

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

ASTA POSKIPARTA: Ammattioppilaitoksen kielenopetuksen esteettömyys lukivaikeustaustaisen opiskelijan kokemana

Pro gradu-tutkielma, 64 s., 2 liitesivua

Ammattikasvatus

Kesäkuu 2013

---

## TIIVISTELMÄ

Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena oli selvittää, millaisena ammattioppilaitoksen kielenopetuksen esteettömyys ilmenee lukivaikeustaustaisen opiskelijan kokemana. Kielitaitovaatimukset ovat kasvaneet ammatillisessa koulutuksessa. Kielitaitoa tarvitaan myös koulun jälkeisessä elämässä ja elinikäisen oppimisen velvoittamana koko loppuiän. Kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan saavuta tarvittavaa kielitaitotasoa, ja syynä on usein lukivaikeus, joka muodostaa oppimisen esteen opiskelulle. Kielitaidottomuus aiheuttaa paitsi koulutuksellisen myös yhteiskunnallisen syrjäytymisen riskin. Inklusio ideologian subjektiutta tukevan osallistavan kasvatuksen ajatuksena on saada kaikki ihmiset mukaan koulutukseen ja yhteiskunnan toimintaan. Esteettömyys nähdään yhdeksi keinoksi toteuttaa inklusioideologiaa. Lähdin etsimään esteettömyyttä opiskelijoiden oppimiskokemuksista.

Tutkimus oli kvalitatiivinen, ja siinä sovellettiin fenomenografista tutkimusotetta. Keräsin aineiston puolistrukturoidulla teemahaastattelulla, jossa haastateltavien valinnassa strategiana oli kriteerivalinta. Valitsin haastateltavaksi kaksitoista toisen asteen ammatillisen oppilaitoksen tekstiili- ja vaatealan perustutkinnon opiskelijaa, joiden elämäntilanteeseen liittyivät kokemukset lukivaikeudesta ja englanninkielen opiskelusta toisella asteella.

Tutkimuksen tulos toi esiin sen, että esteettömyys koettiin hyvin eri tavoin samoissakin opiskeluryhmissä. Psykkiseen, sosiaaliseen ja pedagogiseen esteettömyyteen liittyvät kokemukset nousivat selkeämmin esiin kuin fyysiseen esteettömyyteen liittyvät kokemukset. Kokemuksista saattoi muodostaa kolme ryhmää, jotka olivat 1) kokemukset lukivaikeudesta, 2) kokemukset selviytymisestä ja 3) kokemukset oppimisympäristöistä. Tuloksista tuli esiin erilaisten uskomussysteemien keskeinen merkitys kielenopiskelussa; ne vaikuttavat eri kokemusryhmien välillä. Uskomussysteemit voivat ohjata opiskelua positiiviseen tai negatiiviseen suuntaan. Kun uskomussysteemit veivät opiskelua positiiviseen suuntaan, niihin liittyi esteettömyyden subjektiutta tukeva aspekti. Kun taas uskomussysteemit veivät opiskelua negatiiviseen suuntaan, uskomussysteemeissä taustalla olivat muun muassa epäonnistumisen kokemukset ja kielitaidon kokeminen merkityksettömäksi. Käsitys itsestä kielenoppijana näytti syntyneen jo peruskoulussa ja se ohjasi asennoitumista myöhempään kielenopiskeluun. Kielen kokeminen merkitykselliseksi ohjasi opiskelijaa omatoimiseen koulun ulkoisten oppimisympäristöjen hyödyntämiseen.

Esteettömyys tulee nähdä laajemmaksi kokonaisuudeksi kuin yksittäisiksi teoiksi esteiden poistamiseksi, että sillä voidaan vaikuttaa positiiviseen oppimissykliin. Esteettömyyden saavuttamiseksi kielenopetuksessa on kiinnitettävä huomiota oppimismekanismeihin, siihen kuinka oppimiskokemukset syntyvät, ja pyrittävä vaikuttamaan subjektiutta sekä toimijuutta edistävien uskomussysteemien syntymiseen.

Asiasanat: Esteettömyys, inklusio, kielenopetus, lukivaikeus, oppimiskokemus, uskomussysteemit

# SISÄLTÖ

1 JOHDANTO .....	1
2 ESTEETTÖMYYS JA LUKIVAIKEUS KIELENOPISKELUSSA.....	3
2.1 Kasvavat kielitaitovaatimukset .....	5
2.2 Lukivaikeus ja sen tuomat ongelmat kielenopiskelussa .....	7
2.3 Esteettömyys ja inklusio .....	11
2.4 Pedagoginen esteettömyys ja erityisopetus .....	16
2.5 Oppimiskokemus kielenopiskelussa .....	19
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	22
3.1 Tutkimusmenetelmän valinta .....	23
3.2 Fenomenografinen tutkimusote ja teemahaastattelu .....	25
3.3 Tutkimuskysymys ja haastatteluteemat .....	28
4 ENGLANNINKIELEN OPPIMISEN KOKEMUKSET .....	34
4.1 Lukivaikeusongelmat-kategoria.....	35
4.2 Ulkoinen tuki- ja Oma yrittäminen-kategoriat .....	38
4.3 Sitoutuminen- ja Tavoitteellisuus-kategoriat .....	41
4.4 Oppimisympäristö-kategoriat.....	45
4.5 Kuvauskategoriat ja niiden väliset suhteet.....	48
5 POHDINTA .....	51
5.1 Esteettömyys lukivaikeuteen liittyvissä uskomussysteemeissä .....	52
5.2 Esteettömyys oppimisympäristöihin liittyvissä uskomussysteemeissä.....	53
5.3 Loppupäätelmät.....	55
6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS .....	56
LÄHTEET .....	59
LIITTEET .....	65

# 1 JOHDANTO

Ammattiin oppimisen perusteet luodaan jo peruskoulussa (Miettinen 2008, 34). Erityisesti silloin, kun lapsi ei ole menestynyt niin sanotuissa akateemisissa aineissa, on hänen positiivista minäkuvaansa voitu vahvistaa taito- ja taideaineita tukemalla (Hotulainen & Lappalainen 2009, 133). Tämä on ohjannut nuorta hakeutumaan ammatilliseen koulutukseen lukio-opiskelun sijaan. Ammattiin oppiminen ei kuitenkaan ole pelkästään käden taidoista riippuvainen, eivätkä enää pelkät ammattehtävien suorittamisen taidot riitä. Monelle toisen asteen opiskelijalle tulee yllätyksenä ammatilliseen opiskeluun liittyvät niin sanotut ATTO-aineet eli ammattitaitoa täydentävät tutkinnon osat. Yksi tärkeimmistä ATTO-aineista on tällä hetkellä englanninkieli.

Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmauudistus toi toisen asteen ammatilliseen koulutukseen lisää yleissivistäviä aineita muun muassa kielten opiskelun. Tavoitteena oli lisätä koulutuksellista tasa-arvoa, ja myös mahdollistaa paremmin jatko-opintokelpoisuus. (Hirvonen, Ladonlahti & Pirttimaa 2009, 160.) Nykyisen opetussuunnitelman perusteiden mukaan opiskelijan tulee saada valmiudet verkostoitumiseen ja kansainväliseen yhteistyöhön (Opetushallitus 2009, 308), sekä lain mukaan saada riittävät kielelliset valmiudet ammatissa pärjäämiseen ja jatko-opintoihin (1.8.1998/630 5§). Elinikäinen oppiminen koskettaa kaikkia kansalaisia ja on yleiseurooppalainen tavoite. Se nähdään keinoksi vastata globalisoituvan maailman ja muuttuvan työelämän vaateisiin. (2006/1720/EY ja 2008/C 111/01.) Yksi elinikäisen oppimisen avaintaidoista on viestintä vieraili kielillä (2006/962/EY). Tämä mahdollistaa muun muassa tehokkaan oppimisen formaalin koulutuksen ulkopuolella ja myös sen jälkeen.

Tämän päivän nuorilla on aivan erilaiset kielitaitovaatimukset kuin heidän vanhemmillaan. Muotia ja trendejä luodaan ja seurataan globaalissa verkossa. Jatko-opinnot edellyttävät varsinkin englanninkielen taitoa. Elinikäisen oppimisen vaatimus edellyttää aktiivikansalaisuutta. Siihen puolestaan kuuluu kansainvälisessä kehityksessä ja työelämässä mukana pysyminen sekä kilpailukykyisen yhteiskunnan ylläpitämiseksi jatkuva tietojen ja taitojen päivitys. Globalisoituvassa maailmassa tarvitaan kansainvälistä yhteistyötä. Kansainvälistyminen ja kehityksen mukana pysyminen edellyttävät englanninkielen taitoa. Kielitaitoa vaaditaan jo lähes jokapäiväisessä elämässä, ja sen oppiminen ja hallinta tulisi olla kaikkien oikeus.

Suurin osa nuorista tuntuu imevän kielitaidon jo äidinmaidossa, toisaalta toiset eivät suurin ponnistuksinkaan opi edes perusteita. Erot kielitaitoisten ja kielitaidottomien välillä kasvavat, ja tämä lisää

osaltaan opintojen keskeyttämisen ja syrjäytymisen riskiä. Lukivaikeus on eräs syy huonoon kielio-pintomenestykseen, ja monet, joilla on lukivaikeus, kokevatkin juuri kieltenopiskelun hankaluuden olevan suurin tämän vaikeuden aiheuttamista ongelmista. Lukivaikeus on monisyinen ilmiö eikä rajoitu pelkästään lukemisen ja kirjoittaminen vaikeuteen.

Esteettömyys on perinteisesti mielletty lähinnä liikuntarajoitteisia koskevaksi, mutta yhdenvertaisuuslain (20.1.2004/21) mukaan sen tulisi koskettaa kaikkia, joilla on oppimisen esteitä. Lukivaikeus on selkeä oppimisen este, jota on jo pyrittykin monin tavoin madaltamaan. Opiskelijat, joilla on lukivaikeus, ovat voineet saada tukio-petusta ja erityisopetustakin, mutta opetusta ei ole useinkaan mielletty inkluusioperiaatteen mukaisesti normaaliopetukseen kuuluvaksi. On lähdetty siitä, että yksilö on ongelman lähde, ei ympäristö. Opiskelijat, joilla on erityistarpeita, on siirretty erityisopetukseen, ja usein valitettavasti myös osaamisen vaatimustasoa on tuolloin laskettu. Pohja kielten opiskelulle luodaan jo peruskoulussa. Mikäli kielitietopohja on puutteellinen, on sen varassa hankala ponnistaa eteenpäin.

Kielten opiskelussa lukivaikeus ilmenee vaikeutena vastata yhteiskunnan asettamiin kielitaitovaatimuksiin. Se voidaan siis nähdä sosiaalisesti konstruoituvana ilmiönä. Se on kuitenkin myös lääketieteellisesti diagnosoitavissa oleva vamma, jonka erityispiirteitä on tutkittu laajasti. Juuri lukituskimuksen avulla on voitu löytää erilaisia pedagogisia ratkaisuja vamman aiheuttamien haittojen poistamiseksi. Se, kuinka näitä keinoja käytetään, on taas riippuvainen siitä poliittisesti määrittyvästä todellisuudesta, jossa oppiminen mahdollistetaan. Oppimiskokemus syntyy monen tekijän vuorovaikutuksessa. Oppimiskokemuksen myötä syntyvät erilaiset uskomusjärjestelmät ja myös käsitys itsestä kielenoppijana. Tämä ohjaa sitä, kuinka esimerkiksi erilaisia oppimisstrategioita käytetään. Lukivaikeuksisella kielenoppijalla voi olla monenlaisia, niin ulkoisia kuin sisäisiä esteitä voitettavanaan. Ennen kuin niihin voidaan tarttua, ne on tunnistettava.

Tutkimuksellani selvitin esteettömyyttä. Hain niitä tekijöitä, jotka voivat edistää vieraan kielen oppimista, ja myös niitä asioita, jotka voivat estää sitä lukivaikeustaustaisella toisen asteen opiskelijalla hänen oman kokemuksensa mukaan. Tarkasteltava ilmiö oli kokemus englanninkielen oppimisesta, ja tutkimustehtävänä oli selvittää, kuinka eri tavoin ja millaisina esteettömyys ja esteet oppimiskokemuksissa ilmenevät. Tutkimus on kvalitatiivinen, ja siinä sovelletaan fenomenografista tutkimusotetta. Toteutin tutkimuksen haastattelemalla tekstiili- ja vaatetusalan perustutkinnon opiskelijoita toisen asteen ammatillisessa oppilaitoksessa.

## 2 ESTEETTÖMYYS JA LUKIVAIKEUS KIELENOPISKELUSSA

Opetan ammattioppilaitoksen tekstiili- ja vaatetusalan luokkia, joissa kaikki opiskelijat, niin ”erityiset” kuin ”normaalitkin”, opiskelevat yhdessä tilassa pääosin yhtä aikaa. Olen pätevyydeltäni sekä ammatinopettaja että ammatillinen erityisopettaja. Oman lukivaikeuteni vuoksi olen tietyllä tavalla kaksoisroolissa opettajana ja erilaisena oppijana (ks. Temple 2006,157). Voin mielestäni hyvin ymmärtää lukivaikeuden tuomia rajoitteita, ja tiedän myös ratkaisuja niiden purkamiseen. Kiinnostukseni esteettömyyteen kielen opetuksessa ja -opiskelussa heräsi, kun ammatillisesti todella pätevä opiskelijani ei kyennyt suorittamaan toisen asteen englannin opintojaan ja menetti näin haaveilemansa jatko-opintomahdollisuuden. Lukivaikeuksinen opiskelija voi törmätä vielä todellisiin oppimisen esteisiin, vaikka lukivaikeudesta johtuviin ongelmiin on yleisesti kiinnitetty jo paljon huomiota.

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni viitekehykseen rajaamiani käsitteitä niihin liittyvien tutkimusten ja selvitysten valossa. Tutkimukseni aihe on niin kapeasti erityisryhmään rajattu, ettei juuri tältä ajatuspohjalta tehtyjä aiempia suomenkielisiä tutkimuksia löytynyt, vaikka jokaisesta tutkimukseeni kuuluvasta käsitteestä on erillisinä ja muihin konteksteihin liittyen tehty lukuisia tutkimuksia. Näistä aiemmista tutkimuksista olen muodostanut viitekehýkseni kokonaisuuden. Ajatuspohjalla tarkoitan oman tutkimukseni sisältämiä ideologisia, metodologisia ja viitekehýksellisiä sitoumuksia (ks. Raunio 2010, 24).

Tutkimukseni aihe ”Ammattioppilaitoksen kielenopetuksen esteettömyys lukivaikeustaustaisen opiskelijan kokemana” pitää sisällään lukivaikeuden ja siihen liittyvät oppimisen esteet, joita esteettömyydellä pyritään poistamaan. Esteettömyyskäsite puolestaan juontaa juurensa inklusiosta ja on tällä hetkellä eräs erityisopetuksen kuuma keskustelunaihe, jossa vastakkain on asetettu integraatio ja eriytetty opetus. Opetuskäsite ilmenee tutkimuksessani yhtäältä niinä tavoitteina, joita kehityksen mukana pysyminen, opetussuunnitelmat ja niihin sisällytetty elinikäinen oppiminen asettavat. Toisaalta opetukseen liittyvät myös ne keinot, joilla näihin tavoitteisiin pyritään. Nämä kaikki edellä luetellut seikat luovat puitteet kielten opiskelulle, jonka keskiössä on opiskelija ja kielen oppimisen kokemus. Henkilökohtainen oppimiskokemus syntyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Se tuottaa oppimiskokemuksen ja ohjaa myös oppijan uutta toimintaa. Oppimiskokemuksen sisältämä tietoinen tai tiedostamaton merkitys voi muodostaa uskomuksen (Perttula 2009, 116, 130), joka puolestaan voi vaikuttaa oppimiseen edistävästi tai estävästi (Sikkelä 2001, 16).

Kuviossa 1 olen selvittänyt tutkimukseeni liittyviä käsitteitä ja niiden keskinäisiä suhteita viitekehyn muodossa.



Kuvio 1. Tutkimuksen viitekehys

Yksinkertaistettuna tutkimukseni viitekehys muodostuu opetuksen tavoitteista ja keinoista sekä niitä kannattelevasta esteettömyydestä ja vaikeuttavasta lukivaikkeudesta. Tutkimukseni kohde oli lukivaikkeustaustaisen opiskelijan vieraankielen oppimisen kokemus, ja sen avulla pyrin selvittämään sitä, millaisena esteettömyys ilmeni tuossa kokemuksessa opiskelijan käsityksen mukaan. Tutkin työssäni erityisesti oppimiskokemuksia, joilla on voinut olla vaikutusta oppimiseen, ja jotka ovat liittyneet englanninkielen opiskeluun.

Seuraavaksi tarkastelen näitä viitekehysten eri osa-alueita tarkemmin. Tarkasteluni painopiste on lukivaikkeuden aiheuttamissa ongelmissa kielenopiskelussa ja esteettömyydessä. Painotuksellani haluan nostaa esiin lukivaikkeuden moninaisia ongelmia yksilöidysti ja inklusioon hautautuneen esteettömyyden. Oppimisen kokemusta tarkastelen kokemuksena, joka on muodostunut jonkinlaisiksi merkityssuhteiksi opiskelijalle hänen kielenopiskeluunsa (ks. Perttula 2009, 116-117).

## 2.1 Kasvavat kielitaitovaatimukset

Kansainvälistyminen on ollut 1990-luvulta lähtien keskeisellä sijalla koko suomalaisen ammattikoulutuksen kehittämistä. Kansainvälistymisen tarvetta ja sitä kautta koko koulutusjärjestelmää ovat ohjanneet elinkeinoelämän ja yhteiskunnan intressit. (Aholainen 2000, 34.) Ammattikoulutusta määrittää suurelta osin työelämä ja sen tarpeet (Miettinen 2008, 25). Työtehtävien vaativuus ja toisaalta työvoiman koulutusaste ovat kasvaneet tasaisesti (Itälä 2000, 67). Myös kielitaitovaatimukset ovat kasvaneet ja monipuolistuneet. Kansainvälistyminen, kilpailukyvyn säilyttäminen ja yksilötasolla työllistyminen vaativat yhäti kasvavien taitojen hankkimista ja ylläpitoa.

Ammattioppilaitoksissa yleisaineiden ja varsinkin kielten opiskelun merkitys kasvoi, kun niitä alettiin 2008-opetussuunnitelmauudistuksen myötä kutsua ammattitaitoa täydentäviksi aineiksi (Hirvonen ym. 2009, 165). Globalisoituvassa maailmassa kielitaidon katsotaan kuuluvan jokaisen ammattitaitoon itsestään selvyytensä. Työtekijän edellytetään pystyvän toimimaan ja viestimään ainakin englanninkielellä lähes jokaisessa ammatissa. Kielitaito ei ole enää lisäarvo vaan palkkaamisen edellytys. Yritysten asiakkaat ja muut yhteistyöverkostot ovat usein ulkomailla, tai itse yritys on ulkomainen toimija. Esimerkiksi tekstiili- ja vaatetusalan tulevaisuudesta tehdyssä selvityksessä peräänkuulutetaan kansainvälisten yhteyksien ja verkkojen rakentamista sekä pohjoismaista yhteistyötä (Lille 2011, 19). Työpaikoilla voi olla myös ulkomailta rekrytoitua työvoimaa, ja yrityksen työkieli voi olla englanti. (Mayer-Pirttijärvi 2010, 9.) Nyt harvinaisemmilla kielillä alkaa olla samanlainen lisäarvo rekrytointitilanteessa kuin englannilla oli vielä joskus 1970-luvulla (Penttinen & Kyyrönen, 2005, 303). Tekstiili- ja vaatetusteollisuus esimerkiksi tarvitsisivat erityisesti kiinankielen taitoista henkilöstöä (Mayer-Pirttijärvi, 2010, 7). Yhtäällä ollaan huolestuneita englanninkielen yliveraisuudesta muihin opiskeltaviin kieliin nähden ja kielitaidon köyhtymisestä. Toisaalla yleisesti hyväksytään suomenkielen aseman heikkeneminen esimerkiksi yliopistoissa. Huoli siitä, että maailma amerikkalaistuu, on perusteltua (Pérez Tornero & Varis 2010, 123). Englanninkielestä on tullut lähes virallisena toisena kielenä kieli ylitse muiden.

Euroopan unionin avainkompetenssiksi määrittelemä vieraiden kielen hallinta edellyttää kykyä kommunikoida sekä suullisesti että kirjallisesti eri kulttuuritaustaisten ihmisten kanssa. Pitää omata sekä kieliopillisia että kulttuurista tietoa. (2006/962/EY.) Vaatetusompeleijan opetussuunnitelmassa vieraan kielen opiskelussa H2 tulokseen vaaditaan taitotaso A2 (Opetushallitus 2009, 256). Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että opiskelijan tulee selviytyä kansainvälisessä kanssakäymisessä. Vierasta kieltä tosin ei ole tarkasti määritelty, mutta yleensä se on englanti. Opetussuunnitelman vaati-



musten mukaan opiskelijan tulee saada toisen asteen opinnoista jatko - opintokelpoisuus (6/011/2009, 22). Lisäksi hänen pitäisi myös saada mahdollisuudet pärjätä elinikäisissä opinnoissaan. Elinikäistä koulutuksellista umpiperää ei pitäisi tulla.

Elinikäisen oppimisen avaintaitojen hallinta on sisäänrakennettu toisen asteen opiskelijan opetus-suunnitelmaan (Opetushallitus 2009, 21), mutta oppiminen ja itsensä kehittäminen ei rajoitu enää kouluvuosiin. Elinikäisen oppimisen tavoitteena on kasvattaa osallistuvia kansalaisia globalisoituvaa maailmaan. Suomessa elinikäinen oppiminen on saanut eri vuosikymmeninä erilaisia painotuksia. Alun idealismi 1980-luvulla korosti jokaisen kansalaisen oppimisen ja itsensä kehittämisen oikeutta. Ajatus oli vahvasti humanistinen ja yksilön valintaa puolustava, ja se painottuikin lähinnä vapaan sivistystyön puolelle. Pikkuhiljaa oikeus elinikäiseen oppimiseen on muuttunut velvollisuudeksi ja siirtynyt tutkintotavoitteiseen koulutukseen päin. Nyt uusin eurooppalainen hanke on liittää elinikäinen oppiminen eräänlaiseen informaalin ja non-formaalin koulutuksen yhdistelmään, josta käytetään nimitystä Lifeplace Learning eli LPL (Harris 2012, 427). Tämän vuosituhannen alusta elinikäinen oppiminen ja oppijat on nähty välineenä yhteiskunnan etujen ajamisessa ja kilpailukykyyn parantamisessa. Euroopan parlamentin ja neuvoston päätöksellä, johon myös Suomi sitoutui, päätettiin vuonna 2006 elinikäisen oppimisen toimintaohjelman 2007 - 2013 perustamisesta. Sen tavoitteena on auttaa yhteisön kehittämistä edistyneenä osaamisyhteiskuntana. (2006/1720/EY.)

Jo elinikäisen oppimisen valmistelevassa asiakirjassa vuodelta 2000 elinikäinen oppiminen nähtiin elintärkeäksi osaksi Euroopan kilpailukykyyn ja vaurauden säilyttämisessä. Vieraiden kielten taito nähtiin perustaidoksi Euroopan laajuisessa osaamisyhteiskunnassa toimimiseen. Samalla myös korostettiin sitä, että kielitaidon hankkimiseen olisi annettava jatkuva mahdollisuus kaikille, myös heikommassa asemassa oleville. (Komission yksiköiden valmisteluasiakirja 2000, 11.) Elinikäisen oppimisen kahdeksasta avaintaidosta yhtenä osana ovat kriittinen medialukutaito ja sosiaalisen median käyttö (2006/962/EY). Kriittiseen informaation ja tietotekniikan ymmärtämiseen kuuluvat myös sosiaaliset yhteistyö- ja kommunikointitaidot (European Commission 2009, 35). Uudenlaisen ”Uushumanistisen” medialukutaidon tavoitteena on yleismaailmallinen kansalaisuus (Pérez Tornero & Varis 2010, 26). Niin sanotut ”diginatiivit”, joihin tämän päivän toisen asteen opiskelijat kuuluvat, osaavat käyttää luovasti erilaisia virtuaalisia ympäristöjä. Kansainvälisen virtuaalisen maailman kieli on englanti. Englanninkielen taitoa vaaditaan todellisessa ja virtuaalisessa maailmassa sekä koulussa että koulun jälkeisessä elämässä. Siksi kaikille tulisi antaa sen oppimiseen mahdollisuus.

## 2.2 Lukivaikeus ja sen tuomat ongelmat kielenopiskelussa

Poikkeaman, puutteen tai häiriön voi määrittää suhteessa normaalisuoritukseen, joka puolestaan määrittyy yhteiskunnan vaatimusten mukaan. Puutteellinen kielitaito ja lukivaikeus voivat siten määrittyä sosiaalisessa kontekstissa ja ympäristön mukaan (ks. Miettinen 2008, 27). Sosiaalinen vuorovaikutuksellisuus onkin tullut vahvana mukaan esimerkiksi kuntoutusnäkökulmaan. Lukivaikeuden taustalla olevia syitä on myös selvitetty laajasti kielellisen kehityksen tutkimuksen yhteydessä. Kielelliseen kehitykseen kuuluvat sekä ympäristö- että biologiset tekijät. Aivotutkimusmenetelmien kehittymisen myötä lukivaikeutta on voitu tutkia yhä tarkemmin aivotoimintojen prosesseissa. Tutkimuksilla on löydetty monia tekijöitä, jotka vahvistavat sen, että lukivaikeus ei ole vain sosiaalisesti määrittyvä ilmiö, vaan myös biologisesti todennettavissa oleva vamma (vrt. Vehmas 2009, 114). Tosin ”vamma” -sanaa ei ole enää korrektia käyttää, vaan sen sijaan puhutaan mieluummin erilaisista ”ominaisuuksista”. Lukivaikeus luokitellaan kommunikoinnin häiriöihin, ja niissä tarkemmin kielihäiriöisten ryhmään.

Kielihäiriöisyys yleensä katsotaan kyvyttömyydeksi käyttää kieltä tehokkaasti kommunikointiin ja oppimiseen. Vaikka ongelma on ensisijaisesti kielellinen, siitä voi seurata sosioemotionaalisia ongelmia. Kielihäiriöiset luokitellaan eri tavoin oireenmukaisiin tai etiologian mukaisiin ryhmiin. Oireenmukaisen luokituksen mukaan lukivaikeudesta puhutaan yleensä dysleksiana. (Korpilahti 2006, 40-41.) Lukivaikeudesta on paljon sekä englanninkielisiä että suomenkielisiä tutkimuksia, mutta erilaisia ”dys” -alkuisia ryhmiä määritellään ja rajataan eri tutkimuksissa eri tavoin. Dysfasiaan, joka on kielen kehityksen erityisvaikeus, liitetään puheen tuottamisen vaikeus, mutta myös lukivaikeus vaikuttaa esimerkiksi sanojen artikulaatioon. Oireenmukaisen luokituksen vaikeus onkin siinä, etteivät eri kielihäiriöiden oireet ole tarkkarajaisia sekä se, että ne ilmenevät erilaisina eri-ikäisillä ihmisillä ja erilaisissa konteksteissa. Etiologinen luokitus perustuu lääketieteelliseen tutkimukseen ja antaa tietoa esimerkiksi lukivaikeuden neurologisista syistä, mutta se on aikaa vievää (Korpilahti 2006, 40-42). Tutkimus on kuitenkin antanut paljon tietoa kielenkehityksen ongelmista, ja se on mahdollistanut hyvinkin varhaisen puuttumisen, jolla on voitu estää myöhempiä liitännäisoireita.

Käytän työssäni suomalaista termiä lukivaikeus, jolla tarkoitan sellaista vaikeutta, joka ilmenee lukemisen, kirjoittamisen, kuulemisen, muistin, hahmottamisen ja myös artikuloinnin vaikeutena. Lukivaikeus on oppimisvaikeus, joka voi esiintyä sellaisenaan tai yhdessä muiden oppimisvaikeuksien kanssa. Sitä pidetään elinikäisenä vaikeutena, ja se voidaan siten diagnosoida missä elämänvaiheessa tahansa (Wong, Graham, Hoskyn & Berman 2008, 4).

Lukivaikeus määritellään taustaltaan neurobiologiseksi erityiseksi kehitykselliseksi oppimisvaikeudeksi, joka ilmenee sanojen tunnistamisessa, tavuttamisessa ja tulkinnassa (Paananen 2006, 48). Lukivaikeus on periytyvää, mutta se ei ole yhtenäinen ilmiö, eikä se periydy samassa muodossa, joten siihen arvellaan liittyvän useita eri geenejä. Lukivaikeus on voitu havaita neuroanatomisina ja aivoaktiviteetin poikkeavuuksina, poikkeavuuksina fonologisen prosessoinnin sekä aistitiedon käsittelyn häiriönä. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että lukivaikeus vaikeuttaa äänteiden ja tavujen erottelua puheesta, ja myös niiden tunnistus on vaikeampaa heikomman edustuksen vuoksi aivoissa. (Leppänen, Aro, Hämäläinen & Vesterinen 2006, 382, 385-386). Lukivaikeuteen liittyvät ongelmat voivat ilmetä hyvin monella tavoin, ja ne voivat päällekkäistyä. Alkuperäisistä kehityksellisistä ongelmista voi seurata sekundäärisiä psykososiaalisia ongelmia. (Hermanson 2006, 17.) Lukivaikeuden on todettu aiheuttavan samanlaisia ongelmia vieraankielen oppimisessa kuin spesifin vieraankielen oppimisvaikeuden, eikä niitä yleensä diagnosoidakaan erikseen. Ongelmien uskotaan olevan samalla tavalla neurologisia ja koskettavan erityisesti fonologista prosessointia. Toisen asteen opiskelijoista noin viidesosalla arvellaan olevan vieraankielen oppimisvaikeuksia. (Köngäs 2008, 86.)

Kun lapsi oppii kielen, hän oppii samalla jokaiselle kielelle ominaisen fonologisen, morfologisen ja syntaksisen rakennejärjestelmän. Kaikki nämä kielen eri rakennetasot on hallittava hyvin, jotta kielellä pystyy viestimään ymmärrettävästi. (Lyytinen 2004, 49.) Lukivaikeuteen merkittävistä vaikutavista tekijöistä on nostettu esiin fonologinen tietoisuus, joka on yhteydessä äänteiden erottamiseen, ja ortografinen tietoisuus, joka liittyy samankaltaisten äänteiden kirjoitusasuun (Schulte-Körne 2011, 49, 50). Kuullusta puheesta lukivaikeuksien on vaikea erottaa esimerkiksi konsonanttiaänteiden kestoja tai kirjainten järjestystä (Leppänen ym. 2006, 383). Suomenkieli on fonologisesti ja ortografisesti lähempänä kirjoitusasuaan kuin esimerkiksi englanninkieli (Schulte-Körne 2011, 49-50). Englanninkielen kirjain-äänne vastaavuus poikkeaa monimutkaisuudessaan suomenkielestä huomattavasti (Leppänen ym. 2006, 381). Kirjain-äänne vastaavuus vaikuttaa kielen oppimiseen ja esimerkiksi oikeinkirjoitukseen. Englanninkielisissä maissa on kiinnostuttu tutkimaan kielellisten vaikeuksien yhteydessä morfeemeita, jotka vaikuttavat sanojen taivutusmuotoihin (Wong ym. 2008, 51). Suomenkielen taivutusjärjestelmä on laajuudessaan poikkeavan suuri, ja sen hallinta on oleellinen osa suomenkielentaitoa. (Lyytinen 2004, 54).

Oman äidinkielen hallinta luo hyvän perustan vieraankielen oppimiselle; mitä paremmin äidinkielen hallitsee, sen helpompaa on oppia uutta kieltä. Ja kääntäen: ongelmat omassa äidinkielessä esiintyvät yleensä samankaltaisina myös vierasta kieltä opiskellessa. (Korpilahti 2010, 148-150.) Äidinkielenään erilaiseen kielen rakenteeseen tottunut voi vierasta kieltä opiskellessaan joutua myös toisen-

lasiin lukivaikeudesta johtuvien oppimisongelmiin. Lukivaikeus ilmenee eri kielissä eri tavoin (Leppänen ym. 2006, 381). Kaksikielisten lasten lukivaikeutta tutkittaessa on todettu, että erilaiset kielten rakenteet vaikuttavat siihen, miten lukivaikeudesta johtuvat rajoitteet vaikeuttavat kummankin kielen oppimista. Erot kielten välillä aiheuttavat siis erilaisia oppimisen ongelmia. (Chung & Ho 2010, 196-197). Toisaalta myös eri kielten oppimisessa on ilmennyt yhteneväisiä lukivaikeudesta johtuvia ongelmia (mm. Leppänen ym. 2006, 381, Korpilahti 2010, 150). Esimerkiksi lukivaikeudesta johtuvien kognitiivisten prosessien häiriöt ovat samanlaisia kielestä riippumatta (Chung & Ho 2010, 207). Nämä havainnot mahdollistavat eri maissa tehtyjen lukivaikeutta koskevien tutkimusten tulosten yleistämisen joiltakin osin myös toisia kielialueita koskevaksi. (Ziegler, Perry, Ma-Wyatt, Ladner & Shulte-Körne, 2003, 169, 188-189). Jokaisella kielellä on myös omat erityispiirteensä, jotka vaativat tutkimusta sen omassa kieliympäristössä siten, että juuri kyseisen kielen kehitystä voitaisiin tukea (Poikkeus, Ketonen & Siiskonen, 2004, 72). Suomenkielisestä lukivaikeudesta kaitaan kielen oman ominaisuutteen vuoksi lisää omaa tutkimusta esimerkiksi juuri kielen morfologian osalta.

Lukivaikeuteen on liitetty kielellisen lyhytkestoisen muistin rajoittuneisuus, joka vaikeuttaa sekä luetun tekstin ymmärtämistä että nimeämistä. Nimeämisen vaikeus johtuu pulmista automaattisessa muistin haussa. (Leppänen ym. 2006, 383.) Nopean nimeämisen on todettu olevan myös kaksikielisten lasten molempien kielten opiskelun yhteinen ongelma (Chung & Ho 2010, 206). Nimeämisen vaikeus johtaa ilmaisun hitauteen tai sanojen kirjoitusasun unohtamiseen sekä toimintojen automatisoinnin vaikeutumiseen. Toimintojen automatisoinnin vaikeus vaikeuttaa ulkoa oppimista ja sanavaraston syntymistä sekä kirjoitusmuodon muistamista. Esimerkiksi aakkostamisessa aakkoset on lueteltava joka kerta alusta, jotta jokin kirjan löytää paikalleen (Paananen 2006, 72). Sujuva vieraskielinen puhe tai kirjoitus edellyttää nopeaa nimeämistä. Muistin toiminnan rajoittuneisuuden ohella myös heikompi fonologinen tietoisuus vaikeuttaa nimeämistä (Schulte-Körne 2011, 49). Lukivaikeuksinen opiskelija on pahimmillaan opetteluun unohtamisen ja uudelleen opetteluun noidankehässä. Vieraiden kielten opiskelu ja varsinkin vieraskielisten tenttikirjojen luku ja kokonaisuuksien hahmottaminen laajasta aineistosta ovat lukivaikeuksiselle vaikeaa (Taskinen 2008, 31-38.) Varsinkin sellaisten uusien käsitteiden oppiminen, joita ei voi liittää suoraan vanhoihin muistirakenteisiin, on uuvuttavaa.

Lukivaikeuteen voi kuulua eräänlainen komorbiditeetti. Silloin kun lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus on aiheuttanut esimerkiksi masennusta tai muita mielenterveyden ongelmia, voi olla vaikea erottaa taustalla olevaa perimmäistä syytä. Lukivaikeudella on todettu olevan negatiivisia vaikutuk-

sia lapsen psykososiaaliseen kehittymiseen (Schulte-Körne 2011, 47). Toisen asteen opintojen alussa lukivaikeuden on todettu olevan riski nuoren psyykkiselle hyvinvoinnille, ja erityisesti ammat-  
tioppilaitoksessa opiskelevilla tytöillä lukivaikeus näkyy koulumenestyksen kautta uupumuksena (Holopainen & Savolainen 2006, 470, 472). Opiskelija voi tuntea kielijännitystä, joka on yleistä ahdistusta kielten opiskelutunneilla tai jännitystä suorittamisessa (Pihko 2009, 61). Kielijännitys vaikeuttaa kielten oppimista, ja sillä on vahva yhteys kielten oppimistuloksiin. Kielijännitys voi myös vaikeuttaa oppimisen prosessia kuten muistiin painamista ja muistista hakua. Se näkyy varsinkin heikompien opiskelijoiden oppimistuloksissa. (Pihko 2009, 62.) Kielijännitys voi siis vaikeuttaa opiskelua samalla tavoin kuin lukivaikeus. Sillä voi myös olla vastaavanlaisia minäkäsitystä muokkaavia vaikutuksia. On vaikeaa erottaa kielijännityksenkään kohdalla syytä ja seurausta. Kielijännitys on yhdessä muiden affektiivisen alueen tekijöiden kuten motivaation ja minäkäsityksen kanssa suuri kielenoppimiskokemukseen vaikuttava tekijä. (Pihko 2009, 67.)

Ammattioppilaitoksiin hakeudutaan monesti siksi, ettei yleissivistävien aineiden lukeminen kiinnosta tai ei ole ”lukupäätä”. Halutaan käytännön työhön. Varsinkin lukivaikeuksiset pojat hakeutuvat mieluummin ammattikouluun kuin lukioon (Holopainen & Savolaisen 2006, 471). Ammattikoulusakaan eivät kuitenkaan enää pelkät ammatilliset perustaidot riitä. Kun ennen lukiokoulutus erottui tiedollisia taitoja korostavaksi kouluksi ja ammattikoulu keskittyi ammatinoppimisen, nykyisin myös ammattikouluissa korostetaan tiedollisia taitoja. (Miettinen 2008, 51.) Koska lukivaikeus aiheuttaa todellisen syrjäytymisriskin (Leppänen ym. 2006, 380), ammattioppilaitoksissa opiskelijat seulotaan lukivaikeuden löytämiseksi. Yleisesti käytössä oleva Holopaisen, Kairaluoman, Nevalan, Ahosen ja Aron ”Lukivaikeuksien seulontamenetelmä nuorille ja aikuisille” (2004) on nimensä mukaisesti seula, eikä vielä varsinainen lukitesti. Seula ei tavoita kaikkia lukivaikeuksisia, eikä esimerkiksi niitä, joilla on vieraankielen oppimisvaikeus.

Lukivaikeuden diagnosoinnissa lääketieteellisellä tutkimuksella on keskeinen merkitys. Tukitoimista taas vastaa pedagoginen tutkimus ja käytäntö. Yhteistyö ei ole ongelmatonta, koska esimerkiksi eri toimijoiden määritelmät poikkeavat toisistaan. Lukivaikeus voi jäädä myös diagnosoimatta siksi, ettei ongelmista haluta leimautumisen pelossa puhua, ja se muodostaa siten kohtuuttoman esteen opiskelulle (Vehmas & Puupponen 2008, 12-13.) Toisaalta jonkinlainen ongelmien määrittäminen tarvitaan ennen tukitoimien antamista. Ammattioppilaitoksissa todetut lukivaikeudet eivät vielä riitä perusteiksi erityisopetukseen, mutta yksilöity tukiopetus voi olla yhtä leimaavaa. Miettinen toteaa-  
kin, että erityisopetuksessa tasapainoillaan tuen antamisen ja ongelmien peittelyn välillä (2008, 31).

Tukitoimien merkitys on kuitenkin juuri heikoille lukijoille (poor readers) suuri. Mitä parempi tukijärjestelmä on sitä paremmin syrjäytymistä pystytään estämään. (Ise, Blommert, Bertrand, Faisca, Puolankanaho, Saine, Surányi, Vaessen, Csépe, Lyytinen, Reis, Ziegler & Shulte-Körne 2011, 228.) Tukitoimien oikeaan kohdentamiseen vaikuttaa oikea diagnosointi ja sen ohjaamat oikeanlaiset toimenpiteet. Tähän tarvitaan sekä lääketieteellistä tutkimusta että käytännön pedagogiikkaa ja näiden toimijoiden yhteistä kieltä. Lukivaikeutta koskevan tukijärjestelmän tehokkuus on riippuvainen paitsi siitä, kuinka hyvin lukivaikeus diagnosoidaan, myös siitä, kuinka hyvin opiskelijoita ja opettajia pystytään tukemaan (Ise ym. 2011, 239).

### **2.3 Esteettömyys ja inklusio**

Esteettömyys on pitkään mielletty ympäristön, lähinnä liikunnallisten esteiden poistamiseksi. Vieläkin esteetön ympäristö koetaan konkreettisesti fyysisesti esteettömäksi. Fyysinen esteettömyys onkin yksi esteettömyyden muoto, ehkä perinteisin niistä, mutta ympäristö voi olla myös asenteellisesti esteetön. Esteettömyys jaetaan nykyisen käsityksen mukaan neljään pääluokkaan: fyysiseen, psyykkiseen, sosiaaliseen ja pedagogiseen esteettömyyteen (Vehmas & Puupponen 2008,12). Esteettömyydestä käytetään myös synonyymia ”saavutettavuus”, jolloin sen yhteydessä tarkastellaan tekijöitä, jotka edistävät tai rajoittavat saavutettavuutta (Miettinen & Suorsa-Aarnio 2008, 10). Saavutettavuus on tietyllä lailla ”dynaamisempi” termi kuin esteettömyys, liittyyhän siihen tavoite, joka pyritään saavuttamaan. Käytän työssäni kuitenkin termiä ”esteettömyys”, koska huomioni kohdistuu esteisiin ja siihen, mitä esteettömyys voisi olla. Esteettömyys on konkreettisuudessaan hyvin lähellä yksilöä, ja mekaanisesti voidaan ajatella, että esteet poistamalla yksilön tieltä saadaan ongelmat ratkaistua. Esteettömyyttä voidaan monesti edistääkin hyvin konkreettisin välinein, mutta nämä välineet on nähtävä vain työkaluiksi joita yksilö itse käyttää. Esteettömyyden keinoja ja tavoitteita ohjaavat myös suuremmat ideologiset lähtökohdat kuin pelkästään ongelman havaitseminen ja sen eliminoiminen.

Esteettömyys liittyy laajempaan inklusio-käsitteeseen, ja esteettömyys voidaan nähdä yhdeksi keinoksi toteuttaa inklusiota. Inklusio on ideologinen yläkäsite, josta suomenkielisessä kirjallisuudessa käytetään ”Osallistava kasvatus”-termiä (Teittinen 2006, 359). Inklusiivisuutta voidaan käyttää yleensä myös osallisuuden synonyymina (ks. Vehmas & Puupponen 2008,12). Käsitys inklusiivisuudesta on ohjannut ja ohjaa edelleen voimakkaasti opetusta, erityisopetusta ja nykyisin myös yhteiskunnallista toimintaa yleisesti. Yhteiskunnallinen inklusio (osallisuus) esimerkiksi nähdään

vastakohtana yhteiskunnalliselle syrjäytymiselle. Inklusio koskee koko ihmisen elinkaarta ja sen vaiheita, ei vain koulutusta (Vehmas & Puupponen 2008,12). Inklusiivinen opetus lähtee perusajatuksesta, jonka mukaan kaikkien tulisi voida opiskella yksilöllistetysti erilaisista yksilöistä muodotuneissa opetusryhmissä (Naukkarinen 2000, 159). Vaikka inklusio alkaa vasta nyt esimerkiksi vuonna 2011 voimaan tulleen perusopetuslakiuudistuksen myötä (642/2030) muuttua todellisuudeksi, sen historia ulottuu pitkälle 1990 luvulle.

Inklusioperiaatteesta on puhuttu Salamancan sopimuksesta lähtien (The Salamanca Statement 1994). Sopimus velvoitti aluksi perusopetuksen järjestäjiä, mutta on laajentunut koskemaan myös toisen ja kolmannen asteen opetusta. Salamancan sopimuksen vuonna 1994 allekirjoitti 92 maata Suomi mukaan lukien. Sen mukaan lapselle, jolla on erityistarpeita, pitää tarjota yhtäläiset oikeudet opiskella normaalissa koulussa muun opetusryhmän mukana. Kaikille yhtenäistä koulutusta tuli tarjota kaikille kaikissa maissa ja kaikissa kouluasteissa. Kulttuuriset erot ja yksilölliset vahvuudet tuli huomioida, mutta toisaalta epäoikeudenmukaisuus ja syrjintä tuli estää. Inklusio nähtiin parhaaksi tavaksi toteuttaa koulutuksellista demokratiaa, luoda solidaarisuutta ja torjua syrjäytyneisyyttä. (The Salamanca Statement 1994.) Inklusioperiaatetta pitäisi myös toteuttaa YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan yleissopimuksen (A/61/611) mukaan. Osallistava kasvatus tarkoittaa kaikkien vammaisryhmien oikeutta koulutukseen kaikilla tasoilla. Yleissopimus painottaa opetusta yleisessä koulujärjestelmässä ja tuen tarjoamista normaaliluokissa. Jatkokoulutus, kolmannen asteen koulutus ja elinikäinen oppiminen tulee mahdollistaa vaikka kohtuullisilla mukautuksilla (UN 2006, artikla 24). Inklusiolla pyritään siis koko koulujärjestelmän kattavaan yhtenäiseen linjaukseen, jossa myös toisen asteen opiskelu ja työelämään siirtyminen otetaan jatkumona huomioon (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2009, 21).

Vaikka inklusioideologia vaikuttaa päällisin puolin hyväksyttävältä, on siitä käyty voimakasta keskustelua jo parikymmentä vuotta sekä meillä että maailmalla. Sitä kohtaan on esitetty kritiikkiä, ja sen painotuksista on kiistely. Reindal (2010) nostaa esiin inklusiosta kulttuurirelativistisen näkökulman. Hän mukaansa Salamancan sopimuksessa maailmaa katsotaan ikään kuin ”pohjoisten silmälasien” läpi, ja oletetaan, että inklusioperiaate toteutuu yhtäläisillä koulutuksellisilla oikeuksilla. Koulutusta määrittävät yhteiskunnan arvot ja se, mikä länsimaissa on tavoitteellista ja arvokasta, ei välttämättä ole sitä kehitysmaissa. Eroja ihmisten ja yhteiskuntien välillä on, ja ne tulisi tunnistaa ja tunnustaa, jotta myös eriarvoisuus tulisi esiin. Myös lääketieteellinen näkökulma erilaisuuteen on liian kapea, eroja on sekä yksilö-, että järjestelmän tasolla. Se, mikä inklusioperiaatteen mukaan on osallistavaa kasvatusta ja osallisuutta, riippuu paitsi yksilön myös yhteiskunnan suomis-

ta mahdollisuuksista. (Reindal 2010, 3-5.) Kulttuurirelativismista voidaan siirtyä yleensä arvorelativismikeskusteluun ja siihen, mitä yhteiskunta pitää arvokkaana. Reindalin näkemys tuo esiin inklusion ja länsimaisen yhteiskunnan arvojen keskinäisen suhteen.

Suomessa ehkä äänekkäintä keskustelua on käyty erityisopetuksen, integraation ja inklusion suhteesta. Integraatio on käsite, joka vieläkin voidaan sekoittaa inklusioon. Yksinkertaistaen voisi sanoa, että inklusio keskittyy olosuhteiden muuttamiseen yksilölle sopivaksi, ja integraatiossa ”korjattu” yksilö integroidaan takaisin yhteisöönsä (Teittinen 2006, 361). Ympäristön ja yksilön suhdetta voidaan tarkastella eri näkökulmilta. Erityisopetuksen pohjalla on käsitys vammaisuudesta, joka jakaa lääketieteellisessä mielessä ihmiset vammaisiin ja ei-vammaisiin (Reindal 2010, 1). Toisaalta tämä näkökulma auttaa näkemään vamman laadun, jolloin erityistarpeisiin voidaan myös vastata, toisaalta siihen liittyy kysymys vammaisuuden määritelmästä. Sen sijaan, että eriytettäisiin oppilaita erityisopetukseen, tulisi miettiä keinoja tuoda tukiparadigman mukainen opetus oppilaan luo normaaliin opetusryhmään. (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 344-355.) Inklusio ja osallistava kasvatus lähtevät opiskelijan tukemisesta normaaliluokassa eli niin sanotusta tukiparadigmasta, jossa palvelu tai tuki tuodaan opiskelijan luo. Inklusio korostaa heterogeenisiä opetusryhmiä, joiden sisällä jokaisen opiskelijan yksilölliset tarpeet ja oppiminen huomioidaan (Naukkarinen 2000, 166). Inklusioperiaate korostaa yksilöllisten erojen ja vahvuuksien, ei heikkouksien löytämistä ja hyödyntämistä (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2009, 13). Inklusio korostaa lapsen oikeutta käydä koulua omassa kasvu- ja lähiympäristössään (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 345). Suomessa juuri nyt toteutumassa oleva lähikoulupäätös (642/2030) lopettaa erityisluokkia ja siirtää erityiskouluissa olevia oppilaita yleisopetukseen. Siirtymää sekä vastustavat että puolustavat lasten vanhemmat ja erityisopettajat. Normaaliryhmissä tapahtuva yksilöllinen tukeminen asettaa opettajille suuret haasteet, mutta tuo myös uusia mahdollisuuksia. Inklusiivinen ideologia poikkeaa integraatiosta siten, että siinä pyritään poistamaan oppimisen ja osallisuuden esteitä kaikilta oppilailta heterogeenisissä ryhmissä sen sijaan, että tukea tarvitseva oppilas eriytetään erityisopetukseen (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 347-349).

Kolmannen näkökulman inklusioon tuo sen eräänlainen voimaantumista koskeva aspekti. Tämä näkökulma tuo inklusion jälleen lähemmäs yksilöä ja yksilön omaa subjektiutta. Inklusioideologia korostaa yksilön omaa tavoitteellisuutta ja kykyä saavuttaa asettamansa tavoitteet (Teittinen 2006, 361). Tämä näkemys alkaa vallata alaa laajemminkin yhteiskunnassa, ja se voidaan nähdä eräänlaisen vastareaktion perinteiselle käsitykselle siitä, mitä on normaalius ja vammaisen asema siihen. Teollistumisen myötä 1800-luvulla ihmisen normaaliuden mitaksi tuli terveen miehen työ-



panos, ja tähän kykenemätön leimautui tavalla tai toisella vammaiseksi (Vehmas 2005, 54-55). Eri tavoin vajavaisia ihmisiä on pyritty siitä lähtien kuntouttamaan yhteiskuntakelpoisiksi jäseniksi. Tämä niin sanottu kuntoutusparadigma on vahvasti läsnä vieläkin erityisopetusjärjestelmässä (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 344). Vammaisuus voidaan nähdä myös yleisesti sosiaalisena ilmiönä. Sosiaalisena ilmiönä tarkasteltuna vammaisuus käsitetään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa syntyvänä eikä niinkään ihmisen henkilökohtaisena ominaisuutena (Vehmas 2005, 5). Tämä ympäristöön kohdistuva muutos ja tuen tuominen ihmisen luo liittyy inkluusion mukaiseen tukiparadigmaan (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 344-345). Erilaiset tukiparadigmojen muutokset eivät vielä tuo subjektiutta yksilölle. Voimaantuminen on yksilön valinta, mutta yksilö ei itse voi olla yksin vastuussa menestyksestään, koska se on riippuvainen myös ympäristöstä (Reindal 2010, 6, 9).

Esteettömyyttä voidaan yksinkertaistettuna toteuttaa tukemalla yksilön subjektiutta ja poistamalla ympäristön esteitä. Esteettömyyden jako fyysiseen, psyykkiseen, sosiaaliseen ja pedagogiseen esteettömyyteen auttaa tarkastelemaan eri esteiden muotoja ja luo pohjan niiden poistamiselle. Fyysinen esteettömyys liittyy usein esteettömän ympäristön suunnitteluun esimerkiksi liikuntavammaisen, autistisen ja näkö- tai kuulovammaisen kannalta. Kaikille esteetön suunnittelu, Design for All, lienee yleisesti tunnetuin esteettömyyden muoto. DfA- ideaa nähdään usein sovellettavan myös tietoliikenteessä ja palveluissa. Tavoitteena on kaikille (vammais)ryhmille sopiva esteetön ympäristö. Esteettömyys on usein kompromissi (Eskola 2008, 71). Jonkin ryhmän tarpeiden mukaan poistetut esteet saattavat muodostua esteiksi toiselle ryhmälle (Vehmas & Puupponen 2008, 14). Esimerkiksi liikuntavammaiselle sopiva ympäristö voi olla rajoittava näkövammaiselle opiskelijalle (Eskola 2008, 71). Aspergerin syndroomasta kärsivälle opiskelijalle voi kuulovammaiselle suunnattu visuaalinen informatiivisuus olla häiritsevää. Täydellinen esteettömyys ei ole realistinen tavoite, ja esteettömyyttä tuleekin tarkastella useammalta kannalta (Vehmas & Puupponen 2008, 14).

On olemassa myös esteitä, joita ei ympäristöön kohdistuvilla toimenpiteillä saada poistetuksi (Vehmas & Puupponen 2008, 14). Psyykkiset esteet liittyvät usein arvoihin ja asenteisiin. Niihin liittyy inkluusion tuoma muutos kuntoutusparadigmasta tukiparadigmaan sekä tasa-arvoisuuden ja täysivaltaisuuden periaate. Yhteiskunta arvottaa ja priorisoi toimintaansa. Kasvattajien arvomaailmaa ohjaavat erilaiset asenteet, ja myös yksilöllä itsellään on asenteita, jotka ohjaavat hänen valintojaan. Tasa-arvoisuuden periaate on koskenut ammattikoulutusta siten, että koulutukseen ottamiselle ei ole saanut olla esteenä toimintakyky tai terveydentila (951/2011 27 §). Näin silloinkin, vaikka jo opintojen alussa on ollut selvää, ettei henkilö tule työllistymään alan yleisiin työpaikkoihin. Opintojen eteneminen on täytynyt turvata vaikka tarpeellisilla mukautuksilla. Käytännössä tä-

mä on johtanut tilanteisiin, joissa näennäisesti on annettu tasa-arvoinen mahdollisuus koulutukseen, mutta ovet ovat sulkeutuneet tutkinnon suorittamisen jälkeen (Miettinen 2008, 48). Täysivaltaisuuden periaate painottaa opiskelijan omaa päätäntävaltaa. Silloin, kun opiskelijan ei itse katsota voivan ilmaista omaa tahtoaan, on kasvattajien vastuu suuri (Miettinen 2008, 47-48). Huomattavasti poikkeavan opiskelijan opiskelu luokassa vaikuttaa asenteisiin niin kauan, kun se on vielä uutta ja erilaista. Asenteiden muuttuminen vie aikaa, ja erilaisten opiskelijoiden pioneerityö on raskasta (ks. Usenius & Miettinen 2008, 48-51). Vaatii herkkyyttä selvittää, mikä on ”selvästi erilaisen” omaa tahtoa, ja mikä on ulkopuolisen näkemys siitä, mikä on hänelle hyväksi. Aiemmin viitattua niin sanottua esteettömyyspykälää on korjattu 2012 voimaan astuneen ”SORA-lain” myötä (951/2011, 32 §). Nyt voidaan opiskeluoikeus evätä tai peruuttaa sellaisilta henkilöiltä, joiden toimintakyky tai terveyden tila aiheuttaa vaaraa turvallisuudelle tulevassa ammatissa. Tämä lisäys, niin tarpeellinen kuin se varmasti onkin, on myös väärinkäytettynä kontrollin, kurinpidon ja kyvyttömäksi leimaamisen väline.

Kokonaisvaltaiseen osallisuusajatuksen kuuluu koulutuksellisen osallisuuden lisäksi myös yhteiskunnallinen ja sosiaalinen osallisuus (Dyson 2001, 24-27). Sosiaalinen esteettömyys mielletään usein sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyväksi. Sosiaaliseen esteettömyyteen voidaan sisällyttää myös taloudelliset ja ylipäättänsä osallistumiseen mahdollistavat tekijät ei vain koulussa vaan myös muussa elämässä ja yhteiskunnassa. Tällöin puhutaan myös toiminnallisesta esteettömyydestä (Rimpelä 2008, 7). Vaikka tarkasteltaisiin vain koulua, sen yhteisölliseen vuorovaikutukseen vaikuttaa opiskelijoiden ja opettajien sekä sosiaaliset että kulttuuriset taustat. Yhteiskunta ja työelämä vaikuttavat opiskelun tavoitteisiin ja työelämävaatimuksiin, joihin ensi kosketuksen opiskelija saa työssäoppimisen jaksoilla. Koulutuspaikkakunta voi määrittää uravalintaa tai saatavilla olevat tukitoimet voivat ylipäättänsä mahdollistaa opiskelun. Samoin kuin muissakin esteettömyyden muodoissa, myös sosiaalisessa esteettömyydessä voidaan tarkastella yksilön tai ympäristön rajoitteita tai mahdollisuuksia. Kysymys on siitä, millaiseksi ”sosiaalisuus” määritellään, kuka sen määrittää ja mihin sillä pyritään. Sosiaalisen esteettömyyden yhtenä toteutuskeinona nähdään pedagoginen esteettömyys. Pedagogisessa esteettömyydessä tulisi olla erittäin herkkä erilaiseksi leimaamisen vaaralle. Lähtökohtana tulee olla paras mahdollinen ja vuorovaikutteinen oppiminen heterogeenisissä ryhmissä erilaisuutta hyödyntäen. Koulutukseen pitäisikin sisällyttää tavoitteeksi ”ihmisen hyvä” (a human good) (Reindal 2010, 10). Seuraavaksi käsittelen tämän työn kannalta tärkeää pedagogista esteettömyyttä hiukan tarkemmin.

## 2.4 Pedagoginen esteettömyys ja erityisopetus

”Pedagoginen esteettömyys” on syytä erottaa ”esteettömyys” -käsitteestä siksi, että esteettömyys mielletään vieläkin liian helposti pelkästään fyysisiksi välineiksi ja apuohjelmiksi. Lukivaikeuksista voi auttaa lukemaan värikalvojen ja reikäviivainten avulla. Hän voi saada tehtävänsä tehtyä hiukan pidennetyssä ajassa tai apuohjelmalla, mutta apuvälineet eivät takaa oppimista. Pedagoginen esteettömyys tarkoittaa lyhyesti sitä, että opiskelijalle luodaan mahdollisuudet onnistuneeseen oppimista-pahtumaan omien kykyjensä mukaisesti yleisessä opiskeluryhmässä (Metsola 2008, 21-22). Pedagoginen esteettömyys liittyy keskusteluun erityisopetuksesta ja sen oikeutuksesta. Segregoiva erityisopetus nähdään vastakohtana inklusiiviselle ajatukselle. Toisaalta erityispedagogisin keinoin uskotaan voitavan lisätä esteettömyyttä. Pedagoginen esteettömyys on paljolti kiinni opettajan kyvyistä, mutta siihen liittyy myös mielekkäät tavoitteet, opiskelijan oma toimijuus sekä oppimisympäristö (Metsola 2008, 22).

Erityisopetusta suosivan ajattelun katsotaan yleisesti lähtevän lapsen parhaasta. Erityisopetus ja -opettaja pyrkivät tarjoamaan juuri jokaiselle erityisryhmälle sen tarvitsemaa ja sille soveltuvaa opetusta. Erityisopetuksen tarpeesta päättää ammattilainen, usein erityisopettaja itse (Saloviita 2006b, 331). Tämä erityisammattiryhmän sisällä tapahtuva tukitarpeen määrittely ja toisaalta tukitoimien suuntaaminen ovat aiheuttaneet keskustelua toiminnan oikeutuksesta ja todellisista tarkoituseristä (vrt. mm. Vehmas 2005, 101; Saloviita 2006a, 122). Suomessa on kuitenkin erittäin koulutettu ja asiantunteva opetushenkilöstö, jonka ammattitaitoon voi tutkimustulostenkin valossa luottaa (Savolainen 2009, 125). Suomalainen erityisopetuksen tukijärjestelmä on myös kansainvälisessä vertailussa osoittautunut tehokkaaksi (Ise ym. 2011, 238).

Erityisopetuksen käytänteitä ollaan parhaillaan muuttamassa perusopetuksen puolella edellä mainitun perusopetuslain (642/2030) myötä. Erityisopetuksen vahva rooli suomalaisessa perusopetuksessa hakee nyt paikkaansa uudessa lähikoulusysteemissä. Erityisopetuksen määrässä on paljon maa-kohtaisia eroja, mutta eurooppalaisittain ollaan yleisesti menossa inklusiivisempaan suuntaan (Rujis & Peetsma 2009, 68). Erityisopetusta voidaan moittia sen kalleudesta ja siitä, kuinka se tuottaa koulutuksellisia pullonperiä. On myös esitetty tutkimuksia siitä, että erityisluokkaan sijoittaminen leimaa lasta ja synnyttää alisuoriutumista, ja erityisoppilaan sijoittaminen yleisryhmään ei jarruta muiden kehitystä. (Klemm 2009, 4-11.) Erityisopetuksen kritisointi ei tarkoita, ettei erityisopettajia enää tarvittaisi. Erityisopettajilla on pedagogisia valmiuksia opiskelijan yksilölliseen kohtaamiseen, mutta niitä tulisi voida hyödyntää kaikissa opetusryhmissä (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 351).

Erityisopetuksen tuominen oppilaan luo yleiseen opetusryhmään erottaa inklusiivisen opetuksen segregoivasta opetuksesta, jossa pyritään muodostamaan mahdollisimman homogeenisiä opetusryhmiä. Toisaalta juuri nyt suurena huolena perusopetuksessa on yhä suurentuvien ja hyvin heterogeenisten opetusryhmien muodostuminen. Osa-aikainen erityisopetus osana peruskoulutusta on tarjonnut joustavan mahdollisuuden tukiresurssien ohjaamiseen yleisopetuksen ryhmissä (Savolainen 2009,126). Lisäksi suurin osa erityisen tuen tarpeessa olevista oppilaista on lapsia, joilla on lieviä tai kohtalaisia oppimisvaikeuksia. Tämä ryhmä onkin luonnollisinta sijoittaa ensimmäisenä normaaliluokkiin. (Ruijs & Peetsma 2009, 68.) Vehmas (2005, 84) käyttää tästä ryhmästä nimitystä ”normaaliuden rajamailla olevat henkilöt”.

Diagnosointimenetelmien kehittymisen ja asiantuntijoiden lisääntymisen on selitetty vaikuttavan siihen, että sekä käyttäytymisen että oppimisvaikeuksien poikkeamat normista on voitu yhä tarkemmin yksilöidä. Yhä suurempi joukko oppilaita on siten voitu sijoittaa erityisen tuen piiriin. (Savolainen 2006b, 331). Syynä voi olla myös lisääntynyt halu auttaa oppimisongelmaisia ja tasa-arvon sekä koulutuksen laadun parantamispyrkimykset (Savolainen 2009,127). Monet huoltajat myös kokevat, että diagnoosin saaminen ja sen oikeuttamat tukitoimet ovat lapsen oikeus, jota osataan jo vaatia. Joka tapauksessa peruskoulussa näihin päiviin asti lisääntyneen erityisopetuksen tarpeen nähdään lisäävän erityisopetuksen tarvetta myös toisella asteella.

Erityisopetuksesta toiselle asteelle siirtyvän oletetaan usein tarvitsevan automaattisesti erityistä tukea. (Hirvonen ym. 2009,162.) Suomessa ammatillista koulutusta ohjaa laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630. Lain tavoitteena on koulutuksen avulla antaa nuorelle mahdollisuudet hyvään itsenäiseen elämään ja ammatinharjoittamiseen sekä mahdollisuudet jatko-opintoihin ja elinikäiseen oppimiseen (§20). Lakiin liittyvä esteettömyyspykälä määrää, ettei terveydentila tai toimintakyky saa olla este ammatilliselle koulutuksella (§27). Laki myös määrää, että kaikilla opiskelijoilla tulee olla oikeus opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen (§29). Opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttaminen pyritään turvaamaan tarvittaessa tuki- ja erityisopetuksella. Erityisopetusta ohjaa asetus erityisopetuksesta (A 811/1998 §8). Yhdenvertaisuuslain (20.1.2004/21 §5) katsotaan tarkoittavan sitä, että opetus annetaan ensisijaisesti muun opetusryhmän kanssa. Laki velvoittaa kohtuulisiin toimiin koulutukseen ja työelämään pääsyn edistämiseksi, mutta lakia ei tarvitse soveltaa esimerkiksi koulutuksen tavoitteisiin (§3).

Erityistä tukea voidaan tarjota pienryhmissä, mutta yleensä opiskelija saa tarvittaessa henkilökohtaista tukea omassa luokassaan (Hirvonen ym. 2009, 160, 7). Tilapäisellä tukiopetuksella pyritään

tukemaan opinnoissaan jälkeenjääneiden opiskelua siten, että he saavuttavat muun ryhmän tason. Tukiopetusta ei vielä katsota varsinaiseksi erityisopetukseksi. Mikäli tukiopetus ei riitä eikä opiskelija kykene saavuttamaan opetussuunnitelman tavoitteita, hänelle voidaan antaa erityisopetusta. Erityisopetus edellyttää opiskelijalle määriteltävää erityisopiskelija- statusta ja henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa. Mikäli opiskelija ei erityisopetuksen avullakaan saavuta opetussuunnitelman tavoitteita, tavoitteet voidaan mukauttaa. Mukautus (nykyisin yksilöllistäminen) pitäisi hoitaa niin, että se mahdollistaa tutkinnon mukaisen pätevyyden mahdollisimman suuressa määrin. (A 811/1998 §8.) Ammattioppilaitoksissa kaikilla on periaatteessa oikeus opiskella haluamallaan alalla samoissa ryhmissä muiden kanssa. Ainoastaan vaikeimmin vammaisten opetus on järjestetty ammatillisissa erityisoppilaitoksissa. Ammatillinen toisen asteen koulutus luo lain mukaan hyvän perustan inklusiiviselle opetukselle.

Vuonna 2010 ammattioppilaitoksissa oli 19313 erityisopiskelijaa, joista 14944 opiskeli integroituna normaaliopetuksen ryhmissä (Suomen virallinen tilasto). Peruskoulun erityisopetuksesta tulevat opiskelijat tulevat yleensä niin sanotulla joustavalla haulla toiselle asteelle, ja heidän kohdalla katsotaan, onko esimerkiksi yleisaineissa tarvetta erityisopetukseen tai yksilöllistämiseen. Yksilöllistäminen tarkoittaa käytännössä usein tavoitteiden laskua, mutta sen ei pitäisi tarkoittaa jatkoopintokelpoisuuden menettämistä (Saloviita 2006b, 328). Näin kuitenkin väistämättä usein tapahtuu kasvavien työelämä- ja koulutusvaatimusten vuoksi.

Tukitoimet tai erityisopetukseen eivät vielä takaa opiskelijan oppimista. Opiskelijaa tulisi voida tukea niin, että hän kykenee saavuttamamaan ammattinsa vaatimat tavoitteet ja jatkoopintokelpoisuuden (Hirvonen ym. 2009, 164). Opetuksen yksilöllistämällä pyritään mahdollistamaan ammatin vaatimien tavoitteiden saavuttaminen, mutta joskus nuo tavoitteet ovat saavuttamattomissa. Uudet termit ”pedagoginen esteettömyys” tai ”pedagoginen saavutettavuus” eivät ole pelkästään uusia kiertoilmaisuja erityisopetukselle. Niillä tarkoitetaan syvemmässä merkityksessä sitä, että opiskelijan tulee voida omien kykyjensä mukaan saavuttaa hänelle asetetut mielekkäät ja realistiset tavoitteet. Opiskelija itse kokee tavoitteiden saavuttamisen merkitykselliseksi, ja hän on myös itse vastuullinen toimija ja oman oppimisensa asiantuntija. (Metsola 2008, 22.) Ajatus opiskelijasta oman elämänsä subjektina tuo Reindalin (2010, 7) mukaan uudenlaisia näkökulmia opetukseen. Se kääntää näkökulman opiskelijalle, hänen lähtökohtiinsa ja päämääriinsä. Opiskelijan sitoutuminen opiskeluunsa on vahvasti sidoksissa siihen, kuinka realistisina, saavutettavina ja merkityksellisenä hän näkee hänelle asetetut tavoitteet ja päämäärät, ja kuinka hyvin hän kokee pystyvänsä itse vaikuttamaan niihin. Toisissa toimintaympäristöissä se on todennäköisempää kuin toisissa. Vaikutta-

mallalla sosiaaliseen toimintaympäristöön vaikutetaan yksilön mahdollisuuksiin kokea oman opiskelunsa subjektiivuutta. (Siitonen 1999, 14-15, 119-122.)

## 2.5 Oppimiskokemus kielenopiskelussa

Kokemukset ovat ihmisen elämään liittyviä ainutkertaisia tapahtumia, aistimuksia tai elämyksiä (Silkelä 2001, 16). Kokemus rakentuu ihmisen mielessä hänen ja jonkin elämäntilanteen väliseksi merkityssuhteeksi. Kokemukset voivat olla tiedostettuja tai tiedostamattomia, ja niistä johtuneet merkityssuhteet myös enemmän tai vähemmän tiedostettuja. (Perttula 2009, 116-119.) Kokemus sinällään ei vielä takaa oppimista, vaan se vaatii sen, että kokemukselle annetaan merkitys, josta opitaan (Ruohotie 1999, 11). Oppimiskokemuksista muodostuu osa ihmisen mielen merkityssuhteita, ja ne rakentavat osaltaan ihmisen persoonallisuutta (Silkelä 2001, 16-17). Siitä, kuinka ihminen ymmärtää kokemuksensa, riippuu sen laatu, joka voi olla esimerkiksi tietoon liittyvä tai puhtaasti subjektiivinen tapa ymmärtää kokemus (Perttula 2009, 123-130). Oppimiskokemus osana persoonallista kehitystä vaikuttaa ihmisen käsitykseen itsestä, ja siten myös hänen tulevaisuuden tavoitteisiinsa. Oppimiskokemukset voivat olla sisällöltään erilaisia, toiset osaamiseen, toiset kielitaitoon liittyviä, ja ne voivat olla kielteisiä tai myönteisiä. Merkittävään oppimiskokemukseen liittyvät myös omat intentiot intressit. (Silkelä 2001, 16-20.)

Toiselle asteelle tultaessa opiskelijalla on kertynyt jo erilaisia oppimiskokemuksia. Miettisen (2008) mukaan ammattikasvatus muodostaa jatkumon varhaiskasvatuksesta peruskoulun ja toisen asteen läpi aikuiskasvatukseen asti (Miettinen 2008, 34). Tämä näkökulma auttaa kohdistamaan katseen yksilöön luokka-asteiden sijaan. Oppimista tapahtuu myös koulun ulkopuolisessa elämässä. Kaikki aiemmin opittu vaikuttaa tuleviin valintoihin. Kohtalonomainen syrjäytymisen kierre voi alkaa jo päiväkodissa. Ammattioppilaitoksessa opiskeleva nuori on voinut jo peruskoulussa huomata olevansa ”huono kielissä”, ja hänen käsityksensä omasta oppimiskyvystään on heikko ja asenne kielten opiskeluun negatiivinen (Köngäs 2008, 87). Vaikeudet jatkuvat työelämään siirryttäessä. Koulussa koettujen oppimisvaikeuksien on nähty heikentävän mahdollisuuksia kokea työhyvinvointia. Uudehko termi ”työn imu” (engagement) yhdistää työhyvinvoinnin ja liike-elämän tavoitteet yhdeksi käsitteeksi, jota tutkimalla pyritään saamaan kaikki inhimilliset voimavarat (työelämän) käyttöön (Hakanen 2009, 31-34). Työn imu tarkoittaa suhteellisen pysyvää tyytyväisyyden tilaa joka käsittää ihmisen fyysisenä, kognitiivisena ja emotionaalisen kokonaisuutena. Työn imuun liittyvät sellaiset

tekijät kuten tarmokkuus, omistautuminen ja uppoutuminen. Lisäksi tila on kollektiivinen siinä mielessä, että se siirtyy työympäristöön. (Hakanen 2009, 32-33, 37.)

Aivan kuten työn imu myös oppiminen nähdään nykyisin sekä asenteisiin että tunteisiin liittyvänä sosiaalisena tapahtumana. Oppimisessa muutosta tapahtuu hyvin monella alueella, ei pelkästään vain tietyn opittavan asian kohdalla. Oppimistapahtuma muokkaa esimerkiksi oppijan itsetuntoa, motivaatiota ja oppimisstrategioiden käyttöä. (Ruohotie 1999, 78-79.) Uskomusten muodostuminen on kiinteä osa oppimista, ja ne puolestaan ohjaavat oppimistapahtumaa. Oppimisen osa-alueet voidaan jakaa kolmeen tekijään, joita ovat jo mainitut kognitiiviset ja affektiiviset tekijät. Ruohotie (1999) tuo mukaan vielä konatiiviset tekijät, jotka vaikuttavat näiden kahden edellä mainitun välillä ja liittyvät motivaatioon ja tahtoon. Affektiivisen alueen osatekijöihin voidaan luetella kuuluvaksi luonteenpiirteet, mielenlaatu, persoonallisuustekijät, arvot ja asenteet. Konatiivinen alue pitää sisälleen muun muassa saavutusorientaation, itsesäätelyn, orientaation itseen ja muihin sekä mielenkiinnon kohteet. Kognitiivinen alue käsittää älykkyyteen liittyvät tekijät, taidot, tiedon, strategiat ja uskomukset. (Ruohotie 1999, 75-81.) Oppimisteorianaa voidaan puhua konstruktivismista, jossa painotetaan biologis-psykologisia mekanismeja ja yhteisöllisiä tekijöitä. Yksilö on aktiivisessa prosessissa ympäristön kanssa ja tuottaa tietoa aikaisempien tietorakenteiden pohjalle oman tulkintansa kautta. (Puolimatka 2002, 41 - 42.)

Tehokkaaseen oppimiseen liittyy kokemus ryhmään kuulumisesta, oppiminen tapahtuu pääasiassa sosiaalisten suhteiden kautta. Positiivinen ja turvallinen ilmapiiri sekä hyvän olon tunne tehostavat oppimista. (Wong ym. 2008, 121-122.) Positiivinen ilmapiiri voi olla jopa sinällään oppimisen lähde ja oppimiskokemus (Silkelä 2001, 20). Kognitiivisten taitojen käyttö on riippuvainen niistä uskomuksista, joita oppijalla on itsestään. Oppija muodostaa käsityksen omasta osaamisestaan sen palautteen perusteella, jota hän ympäristöstään saa. Opettajan antamalla palautteella on suuri merkitys oppijan omiin kykyuskomuksiin ja tavoitteiden asettamiseen. Usein oppimisvaikeuksien opiskelijan saama palaute opettajalta vaikuttaa negatiivisesti hänen oppimiseensa (Wong ym. 2008, 169). Oppimisessa pitäisi pyrkiä itseohjautuvuuteen, jossa sisäinen motivaatio korvaa ulkoista palautetta.

Uskomussysteemit muodostuvat erilaisista, esimerkiksi kykyihin, tulevaisuuden mahdollisuuksiin tai arvoihin liittyvistä uskomuksista. Uskomussysteemien vaikutus on tullut esiin oppimisen ja motivationaalisten orientaatioiden välisten yhteyksien tutkimuksessa (Lepola & Poskiparta 2001, 274). Uskomussysteemit, jotka perustuvat kokemukseen, ovat kiinnostaneet myös tutkijoita silloin, kun

on selvitetty esimerkiksi, kuinka ne ohjaavat erilaista toimintaa (Sahlberg 1996, 105). Uskomussysteemit liittyvät toimijuuden käsitteeseen, ja niihin liitetään tietynlainen itseorientaatio muun muassa silloin, kun tutkitaan ammatillista identiteetin syntymistä (Paloniemi, Rasku-Puttonen & Tynjälä 2010, 23). Uskomussysteemien määrittely ei ole yksiselitteistä, mutta ne voidaan jakaa erilaisiin osa-alueisiin. Ruohotien (1999, 79) jako tavoite-, arvo-, tehokkuus- ja kontrollisuskomuksiin menee hyvin lähelle Siitosen (1999) määrittelemiä voimaantumisen osa-alueita, joita ovat päämäärät, kyky- ja kontekstiuskomukset sekä emotiot. Uskomussysteemit syntyvät kokemusten kautta vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa oppimisprosessin tuloksena. Ympäristö voi rohkaista tai lannistaa, edistää tai estää, mutta ympäristö ei kuitenkaan voi ”päättää” lopullista tulosta (Ruohotie 1999, 81). Sen tekee oppija itse muodostaessaan mielikuvistaan (itserepresentaatio) uskomuksia. Kieltenopiskelussa voidaan erottaa myös käsite ”kieliminä”, joka liittyy affektiivisiin tekijöihin, ja joka positiivisena vaikuttaa kielenoppimiseen. Kieliminällä on vaikutus myös oman minäkuvan syntymiseen. (Juurakko-Paavola & Arola 2002, 28.)

Uskomussysteemit vaikuttavat oppimisen mekanismeihin ja menestymiseen opinnoissa. Tehokkaan oppijan lähtökohdat ovat hyvät, hänen minäkäsityksensä on myönteinen ja odotukset vahvat, hän osaa käyttää oppimisstrategioita tehokkaasti ja menestyy. Vastaavasti heikon lähtötason opiskelija ei menesty, koska ei osaa käyttää oppimisstrategioita tehokkaasti hyväkseen. (Väisänen & Silkelä 2006, 232-234.) Minäkäsityksen vahvistumiseen voi vaikuttaa oikea tietoisuus omista oppimisvaikeuksista. Opiskelijan tietoisuus (self-understanding) omista vahvuuksistaan ja vaikeuksistaan vaikuttaa pystyvyyden tunteeseen ja positiiviseen itsetuntoon. On tärkeää huomata se, että vaikeudet rajoittuvat vain joihinkin tiettyihin ongelmiin, hyväksyä ne ja nähdä, että rajoituksista huolimatta voi päästä hyviin oppimistuloksiin. Tietoisuus vähentää häpeän tunnetta ja mahdollistaa positiivisen käsityksen oppimisvaikeuksista. Positiivinen näkemys omista oppimisvaikeuksista luo puolestaan pohjan oppimisstrategioiden tehokkaammalle käytölle. (Wong ym. 2008, 108-109.)

Käsitys itsestä oppijana ohjaa myös luokkahuoneen tai koulun ulkopuolista oppimista. Globalisoituvassa maailmassa eri kulttuurit, varsinkin englanninkielinen, tulevat lähelle kaikkien viestimien ja sähköisen verkon kautta. Kielitaitovaatimus laajenee kulttuurien väliseksi kommunikoinniksi. Se, kuinka hyvin koulun ulkopuolisen vieraskielisen informaatiovirran kykenee hyödyntämään, riippuu omasta itseohjautuvuudesta ja autonomiasta (Juurakko-Paavola & Arola 2002, 21). Kieltenopiskelun edellytetään jatkuvan elinikäisen oppimiseksi, mukaan myös kouluajan jälkeen. Koulussa opettajan palaute vaikuttaa opiskeluun, mutta koulun ulkopuolella oman sisäisen motivaation osuus korostuu. Yhtenä ulkopuolisena kannustimena on kiinnitetty Euroopan laajuisesti huomiota epävi-



rallisen ja virallisen oppimisen tuomien taitojen tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Eri tavoin hankittu kompetenssin voisi esittää yhteisten kriteerein mukaisilla portfolioilla. Tällaisen passin kokoamista suositellaan myös nuorille ja erityisesti heikommassa asemassa ja syrjäytymisvaarassa oleville. Portfoliotyöskentelyn katsotaan auttavan oman elämänuran haltuunottoa ja sen ohjausta. (Cedefop 2010, 10.) Myös eurooppalainen kielisalkkuprojekti, jota on kokeiltu nyt kymmenisen vuotta Suomessakin, tähtää kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen ja kommunikointiin. Kielisalkun voisi yhdistää europassiin. Oman elämän portfolion kokoaminen olisi, samoin kuin kielitaidon kartuttaminen, elinikäinen prosessi. (Kohonen 2009, 12, 19.) Eurooppalaiselle oppimiselle haetaan yhteistä tutkintojen viitekehystä muun muassa Lifepace Learning -oppimistavan myötä. Sen tavoitteena on yli rajojen tapahtuva oppiminen ja oppimisen tunnustaminen, jossa toisaalta halutaan kouluttaa opiskelijoita tiettyyn tarpeeseen, mutta myös tarjota joustava opiskelupolku opiskelijoille. (Harris 2012, 424-427.) Tällaisessa opiskelussa vastuu omasta opiskelusta ja jopa sen tunnistamisesta siirtyy opiskelijalle itselleen. Oppimisympäristöjen muutos aiheuttaa oppimisen muutosta yhä enemmän emansipatorisempaan suuntaan formaalin kouluopetuksen kaavoista. Tämä vaatii opiskelijalta omaa aktiivisuutta ja tavoitteellisuutta. Merkittävät oppimiskokemukset voivat lisätä oppijan omaa intressi- ja intentiohakuisuutta sekä voimaantumista (Silkelä 2001, 20).

### **3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS**

Tutkimustehtävänä oli selvittää, millaisena esteettömyys ilmenee ammattioppilaitoksen kielenopetuksessa lukivaikeustaustaisen opiskelijan kokemana. Esteettömyyden jakaminen fyysiseen, psyykkiseen, sosiaaliseen ja pedagogiseen esteettömyyteen selventää jossain määrin esteettömyyden käsitettä. Toisaalta pedagogiseen esteettömyyteen voidaan katsoa kuuluvaksi niin fyysinen, psyykkinen kuin sosiaalinenkin esteettömyys. Esteettömyyttä tuleekin tarkastella kokonaisuutena, jossa eri esteettömyyden osatekijät voivat vaikuttaa toisiinsa. Tästä monimuotoisesta kokonaisuudesta tulisi voida erottaa oppimista rajoittavat esteet siten, että niihin voidaan puuttua.

Selvittääkseni esteettömyyttä keräsin opiskelijoiden kokemuksia kielenopiskelusta, -opettamisesta ja -oppimisesta. Uskoin, että opiskelijoiden kokemuksissa esiintyi paljon sellaisia asioita, jotka edistivät tai estivät oppimista. Esteitä ja asioita, jotka edistivät oppimista, voivat muodostaa niin fyysiset, psyykkiset kuin sosiaalisetkin tekijät. Tuloksissa voi tulla esiin myös seikkoja, jotka toiset opiskelijat kokevat esteeksi ja toiset esteettömyydeksi, koska kokemisen tavat ovat yksilöllisiä. Jot-

ta esteisiin voisi puuttua, ne pitäisi ensin löytää, ja siksi koin tärkeäksi tarkastella, miten ja missä nuo oppimista estävät tai edistävät mekanismit vaikuttivat.

Ihminen tutkimuskohteena ei ole mitenkään stabiili tai ennalta arvattava. Tämä tuo tutkimukseen omat haasteensa muun muassa siihen, kuinka saada tällaisesta ”liikkuvasta” kohteesta aikaiseksi jotain selkeää mallia tai teoriaa. Ihmistä koskeva, ihmistieteellinen tutkimus on hyvin moninaista ja monia tieteenaloja koskettavaa. Ei voida sanoa, että löytyisi vain yksi ja yleispätevä tapa hankkia tietoa ihmisen toiminnasta. Ihmistieteisiin kuuluvassa kasvatustieteessä etuliite ”kasvatus” ohjaa tutkimuksen suuntaa, mutta liittyy sen samalla muihin kasvatukseen alkuihin tieteenaloihin. (Metsämuuronen 2006, 18-19. Tutkittaessa kokemuksia empiirisessä tutkimuksessa, haetaan kokemuksia, joiden aiheuttama elämys on kokijalleen ainutkertainen ja todellinen (Perttula 2009, 116, 137). Koska tutkijakin on oman elämäntilanteensa ”vanki”, hänen on uskottava, että kokemukset ovat kuvattavia, eivät oikeita tai vääriä (ks. Perttula 2009, 119). Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on kyse ihmisistä. Tutkijan vastuu on suuri, ja tutkimuksen perusteet on mietittävä hyvin tarkkaan.

### **3.1 Tutkimusmenetelmän valinta**

Tutkimusmenetelmien jako määrälliseen tai laadulliseen tutkimukseen on ollut selkeä ohjenuora tutkijalle. Dikotominen jako ei ole kuitenkaan riittävä, kun tarkastellaan niiden taustalla olevia tieteenfilosofisia perusteita. Myöskään yhdistelmät realistinen ja määrällinen tai konstruktivistinen ja laadullinen eivät selkeytä kasvatustieteellisen tutkimuksen kenttää. Merkityksellisempää kuin dikotominen jako kahteen tutkimustyyppiin, on tarkastella sitä, minkälainen oletus tiedon luonteesta tutkimuksen taustalla on. Kasvatustieteen alueella molempia tutkimuksia, määrällisiä ja laadullisia sekä niiden yhdistelmiä on käytetty hyvin joustavasti. Konstruktivistinen käsitys tiedon luonteesta on hämärtänyt myös laadullisen ja määrällisen tutkimuksen rajoja. (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 340-245.) Konstruktivismi näkee todellisuuden ihmisen rakentamana, mutta myös konstruktivismin sisällä on erilaisia painotuksia siitä, millainen kokonaisuus todellisuus on. (mm. Puolimatka 2002, 32-33, Heikkinen ym. 2005, 344.) Ennen metodin valintaa tutkijan on selvitettävä itselleen, mitä hän on tutkimassa. Hänellä on oltava jonkinlainen käsitys tutkittavan luonteesta. Toiseksi hänen on selvitettävä, millä tavoin hän voi saada vastauksia esittämiinsä kysymyksiin.

Kasvatustieteellinen tutkimus on ollut yhteydessä käsitykseen oppimisen luonteesta. Oppimisen mekanismeista on ollut vallalla erilaisia käsityksiä ja ismejä, joilla on selitetty oppimisen tapahtu-

maa. Konstruktivismi oppimiskäsityksenä näkee, että oppija rakentaa subjektina omaa tietokäsitystään ja tuottaa tietoa yhteisöllisen perustan pohjalta (Puolimatka 2002,41). Oppija on oman oppimisensa subjekti, mutta oppimistapahtuma on tiiviisti riippuvainen myös oppimisympäristöstä ja yhteisöstä. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ei vielä edellytä konstruktivistista tiedonkäsitystä, todellisuus voi hahmottua eri tavoin (Puolimatka 2002, 45). Niinpä ontologisella tasolla voi konstruktivismi ja sen vastakohtana pidetty realismi yhdistyä esimerkiksi käsityksessä todellisuuden ja havaintojen suhteesta (vrt. Heikkinen ym. 2005, 344).

Tutkimustehtävä ohjaa tutkimuksen toteuttamista, ja tutkimusmenetelmä on riippuvainen tutkimuksen luonteesta. Aiemmin oppimisteorian esiin tullut konstruktivismi voidaan käsittää myös laajempänä uskomusjärjestelmänä, joka ohjaa tutkimusta. Tutkimuksen taustalla oleva ontologinen todellisuuskäsitys uskoo, että todellisuus rakentuu eri ihmisille eri tavoin. Epistemologisesti tutkija uskoo olevansa osa samaa todellisuutta. Metodologiaa ohjaa sen hyväksyminen, ettei pyritä löytämään yhtä totuutta, vaan etsitään pikemminkin tulkintoja todellisuudesta. (Heikkinen ym.2005, 342-343.) Nämä tieteenfilosofiset taustasitoumukset voivat ohjata tutkimusta fenomenologiseen tai fenomenografiseen suuntaan, mutta siinä, missä fenomenologia pyrkii pääsemään käsiksi käsitysten takana olevaan perimmäiseen ilmiöön, fenomenografia pyrki selvittämään, millaisia käsitykset ovat, ja miten ne muodostuvat, konstituoituvat. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.)

Koska kaiken tutkimuksen taustalla pitäisi lähtökohtana olla sen tieteenfilosofiset kysymykset, tutkimuksen ensimmäinen kritiikki kohdistuukin juuri tutkijan tietoteoreettisiin perusteluihin. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa selvät linjajaot ovat hämärtyneet, ja esimerkiksi eklektismi hyväksytään menetelmien tasolla yleisesti. Tutkijan on tiedettävä ja myös pystyttävä esittämään omat perusteensa muutoinkin kuin metodologisesti. Tutkija liikkuu epistemologisesti konstruktivismin ja realismin välimaastossa ainoana ohjenuoranaan oma käsityksensä tutkittavan luonteesta. Jollei tämä ole selvillä, voi tutkimuksesta tulla ”mukavuustutkimus”, jossa metodeja käytetään jopa täysin niiden perimmäisen luonteen vastaisesti. (vrt. Heikkinen 2005, 350-354.) Fenomenografisessa tutkimuksessa ei tehdä tulkintoja todellisuudesta, vaan kuvataan niitä käsityksiä, joita ihmisillä on todellisuuden ilmiöistä (Huusko & Paloniemi 2006, 165). Non-dualistinen todellisuuden käsitys voi joutua ristiriitaan silloin, kun hyväksytään, kuten tässä tutkimuksessa, että on olemassa jokin yhteinen todellisuus, jonka ilmiöistä käsityksiä muodostetaan. Tutkittavat käsitykset muodostuvat erilaisesta todellisuudesta ja muodostavat erilaisen todellisuuden jokaiselle haastateltavalle. Tutkijan on hyväksyttävä tämä todellisuuden suhteellisuus ja pyrittävä kuvaamaan käsityksiä riippumatta siitä,

ovatko käsitykset omasta todellisuudesta katsottuna ”oikeita” tai ”vääriä” (vrt. Metsämuuronen 2006, 86, 109).

Tämän tutkimuksen taustasitoumukset löytyvät fenomenografisesta tutkimussuuntauksesta, ja taustafilosofiansa se hakee fenomenologis-hermeneuttisesta ajattelutavasta (Heikkinen ym. 2005, 348). Tutkija ei kuitenkaan usko puhtaan non-dualistisesti, että koettu ja todellinen maailma on yhtä (Huusko & Paloniemi 2006, 164), vaan pikemminkin konstruktivistisen realistisesti, että ihmiset muodostavat uskomuksia todellisesta maailmasta (Heikkinen ym. 2005, 344). Tutkijana on mielekästä selvittää käsityksiä ja muodostaa niistä kuvauskategorioita, kun uskoo niiden konstituivan siitä todellisuudesta, jossa eletään. Käsitys siitä, että kokemukset muodostavat merkityssuhteen (todellisesta) elämäntilanteesta, ei saa kuitenkaan rajoittaa tutkijaa, vaan hänen on muistettava, että todellisuudet voivat muodostua eri elämäntilanteista (Perttula 2009, 117). Ihmiset kokevat myös samaa todellisuutta eri tavalla, ja mielenkiintoista on se millaisia eri kokemisen tapoja voi löytyä.

### **3.2 Fenomenografinen tutkimusote ja teemahaastattelu**

Fenomenografisessa tutkimuksessa pyritään selvittämään sitä, millaisia erilaisia käsityksiä ihmiset muodostavat ympäröivästä maailmasta. Fenomenografinen tutkimus ei pyri tavoittamaan itse ilmiötä, vaan ihmisen erilaisia käsityksiä ilmiöstä ja näiden käsitysten keskinäisiä suhteita. Tutkimuksessa hyödynnetään erilaisia kirjallisissa muodossa olevia materiaaleja kuten kirjoitelmia, litteroitua yksilö- tai ryhmähaastatteluja tai kyselyitä. Oleellista on, että informantille esitettävät kysymykset ovat riittävän avoimia niin, että erilaiset käsitykset voivat vapaasti tulla esille. Tutkimuksella pyritään saamaan selville erilaisten käsitysten sisältö ja se, kuinka ne suhteutuvat toisiinsa. Aineiston analyysin tuloksena empiirisestä aineistosta pyritään muodostamaan erilaisia kokemuksia kuvaavia kategorioita. Aikaisempi teoria ei ohjaa kategorioiden muodostumista, mutta teoria on mukana kaikissa tutkimuksen vaiheissa osana tutkijan tietoisuutta. Kategorioiden muodostamisessa tärkein kriteeri on niiden laadullisten erojen etsiminen, ei erilaisten ilmaisujen lukumäärä. (Huusko & Paloniemi 2006, 163-169.)

Fenomenografista tutkimusta kritisoidaan siitä, että olisi löydettävissä rajallinen määrä erilaisia käsityksiä, ja siitä, että siinä yhdistyvät sekä tutkittavan ja tutkijan arvomaailmat. Fenomenografisessa tutkimuksessa todellisuus rakentuu subjektiivisista tulkinnoista. (Huusko & Paloniemi 2006, 165, 170.) Tutkimuksessa on myös hyväksyttävä se, että ihmisten erilaiset käsitykset voivat muuttua

(Metsämuuronen, 2006, 109). Käsitusten on ymmärrettävä muodostuvan sen hetkisessä kontekstissaan. Arvomaailma ja subjektiivisuus liittyvät paitsi tutkittavan, myös tutkijan tulkintoihin. Kontekstuaalisuus muodostaa paitsi sen ympäristön, jossa käsityksiä muodostetaan, myös sen tilanteen, jossa niitä tulkitaan. Tutkimushenkilöiden valinta on myös osa tätä kontekstuaalisuutta. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.) Tutkijan on tuotava arvioitavaksi omat sitoumuksensa, kyettävä perustelemaan valintansa ja raportoiva kaikki, myös analyysiprosessi mahdollisimman läpinäkyvästi, jotta tutkimuksen luotettavuutta kyettäisiin arvioimaan.

Kvalitatiivisen tutkimuksen aineiston sisällönanalyysi lähtee erilaisten merkitysyksiköiden etsimisestä. Merkitysyksiköistä muodostetaan kategorioita, joista edelleen erilaisia kuvauskategoriajärjestelmiä. (Huusko & Paloniemi 2006, 163-169.) Tavoitteena on löytää aineistosta yksittäisestä informantista riippumattomia käsityksiä siten, että niistä voidaan muodostaa yleisiä käsiteryhmiä Aineiston analyysiä voi visualisoida ja helpottaa käsitekartan avulla, jolloin myös eri kategorioiden suhteet voivat tulla paremmin esille. (Metsämuuronen 2006, 122, 125.) Aineiston analyysin tuloksena saadut kuvauskategoriat eivät vielä muodosta fenomenografisen tutkimuksen tulosta, vaan se vaatii kuvauskategorioiden välisten suhteiden tarkastelua ja niistä muodostettua järjestelmää, jossa nämä suhteet tulevat esille. Tässä tutkimuksessa fenomenografinen tutkimusote näkyy pyrkimyksenä eri kategorioiden välisten suhteiden selvittämiseen siten, että erilaisten kokemistapojen syntyminen, toisin sanoen niiden ”sijainti”, voitaisiin paikallistaa. Fenomenografiseksi tämä tutkimus ei yllä, koska tällä ei tavoitella sen selvittämistä, kuinka nämä suhteet tarkemmin toimivat, ja millaisen keskinäisen vaikutusjärjestelmän ne muodostavat.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineisto voidaan kerätä eri tavoin. Tässä tutkimuksessa etsittiin kokemuksia ja haluttiin, että niitä kokenut kuvaisi niitä myös jollain tavoin. Kokemuksia voi kuvata eri tavoin esimerkiksi puheella, kuvilla tai teksteillä. Tärkeää on, että aineisto on sellaisessa muodossa, että sitä voi tutkia useampaan kertaan. (Perttula 2009, 140.) Tässä tutkimuksessa kokemuksia etsittiin teemahaastattelulla. Teemahaastattelulla saatu aineisto analysoidaan sisällön analyysimenetelmällä. Saadusta, jo alustavasti luokitellusta aineistosta muodostetaan erilaisia kategorioita tunnistamalla toistensa kanssa samanlaiset tai erilaisten ilmaisu. Teemahaastattelussa haastattelun teemat ovat kaikille samat, mutta tarkentavat kysymykset teemojen sisällä voivat poiketa haastateltavan ja haastattelutilanteen mukaan (Eskola & Suoranta 1998,87). Tässä tutkimuksessa puolistrukturoitu teemahaastattelu tarkoitti sitä, että teemojen sisälle oli jo mietitty muutamia tarkentavia kysymyksiä, joita voitiin esittää haastattelun kuluessa.

Teemahaastattelussa pääteemat ohjaavat haastattelua, mutta tarkat kysymykset tai niiden järjestys eivät ole ennalta määrättyjä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 204). Tutkija voi johdatella haastateltavaa kertomaan tutkimuksen kannalta oleellisia asioita ja esimerkiksi pyytää häntä kuvailemaan kokemuksiaan tarkemmin. Tutkija ei kuitenkaan saa itse tulkita toisen kokemuksia (Perttula 2009, 141).

Haastattelun jälkeen aineisto täytyy saada sellaiseen muotoon, että sitä voi käsitellä konkreettisesti, ja että se säilyy. Sen voi tehdä esimerkiksi niin, että haastattelut nauhoitetaan ja litteroidaan, jonka jälkeen litteroitu aineisto luokitellaan. Haastattelun teemat muodostavat sen rungon, jonka perusteella litteroinnin voi aloittaa, sekä varmistavat sen, että kaikki haastateltavat puhuvat suurin piirtein samoista asioista (Eskola & Suoranta 1998, 88). Ennen varsinaisen luokittelun aloittamista aineistoon on syytä perehtyä, ja muodostaa siitä jonkinlainen yleiskäsitys (mm. Eskola & Suoranta 1998, 158, Metsämuuronen 2006, 124).

Tutkimuksen aihe oli esteettömyys ammattioppilaitoksen kielenopetuksessa lukivaikeustaustaisen opiskelijan kokemana. Tätä aihetta merkityksellistäviä kokemuksia lähdettiin etsimään opiskelijoilta, joilla oli aiheeseen liittyviä kokemuksia. Näistä kokemuksista uskottiin löytyvän vastaus siihen, kuinka esteettömyys näkyy kielenopiskelussa. Erilaiset kokemukset taas syntyvät ihmisten ja hänen elämäntilanteensa välisestä suhteesta (Perttula 2009, 116). Ennen kuin tutkija voi valita tutkittavan joukon ja laatia kysymykset, tutkijan on selvitettävä, millaisia kokemuksia hän hakee, millaisiin elämäntilanteisiin kokemukset liittyvät, ja kuka niitä voisi kokea. Tämän selvittämisessä tutkijalle on etua siitä, että hän tuntee aiheen ja ymmärtää sitä. (ks. Perttula 2009, 136, 150-152.) Tässä tutkimuksessa kokemukset liittyivät englanninopiskeluun ja lukivaikeuteen. Oli siis etsittävä elämäntilanteita, joissa edellä mainitut asiat esiintyvät, ja ihmiset, joilla on kokemusta näistä tilanteista.

Kun tutkija on selvittänyt itselleen tutkimuksen aiheen, sen luonteen ja perusteet ja hänelle on selvinnyt se, mitä ja miten hän tutkii, on tarkennettava tutkimuskysymystä. Tutkimuskysymys ratkaisee sen, mitä oikeastaan tutkitaan, tai millaista tutkimusta tehdään. Tässä tutkimuksessa kysyttiin ”millaisena” (ks. Perttula 2009, 152), ja sen vuoksi haastatteluun oli pääkysymyksen lisäksi laadittu tarkentavia kysymyksiä. Teemahaastattelu mahdollistaa haastattelijan melko vapaan liikkumisen aiheen sisällä monipuolisten vastausten saamiseksi, toisaalta teemat muodostavat jonkinlaisen rungon ja rajat haastattelulle. Teemahaastattelun etuna voidaan pitää myös sitä, että haastattelija voi käydä dialogia haastateltavan kanssa haastattelun aikana, ja pyytää häntä esimerkiksi tarkentamaan kokemuksiaan (Perttula 2009, 155).

Dialogi ei tarkoita kuitenkaan keskustelua, jossa haastattelija tulkitsee haastateltavaa tai kertoo omista kokemuksistaan. Kasvokkain tapahtuvassa haastattelussa vaaditaan herkkyyttä toisen ihmisen kuunteluun ja taitoa ymmärtää hänen sanomaansa (ks. Perttula 2009, 154).

### **3.3 Tutkimuskysymys ja haastatteluteemat**

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää miten kielenopetuksen esteettömyys ilmenee ammattioppilaitoksen englanninkielen opetuksessa ja opiskelussa lukivaikeustaustaisen opiskelijan kokemana. Tutkimuksella haettiin erilaisia kokemisen tapoja. Esteettömyys ymmärrettiin paitsi ympäristön esteiden poistamisella myös yksilön subjektiivisen tukemisena ja mahdollisuutena kokea onnistunut oppimistapahtuma. Fyysisten esteiden havaitseminen on helppoa, ja esteettömyyskysymyksen voi helposti sivuuttaa apuvälinekysymyksenä. Silloin kun nähdään, että esteet voivat ilmetä niin ympäristön kuin yksilönkin arvoissa, asenteissa ja emootioissa, on ilmiön tavoittaminen vaikeampaa. Lähdin kuitenkin tavoittelemaan tätä ilmiötä, ja uskoin löytäväni sen oppimiskokemuksista.

Tässä tutkimuksessa etsittiin siis erilaisia kokemuksia ja kokemisen tapoja englanninopiskelusta, joten pääkysymys oli: Millaisena olet kokenut englanninkielen oppimisen? Tutkimuksen aiheeseen liittyi myös lukivaikeus, joten kysymys kysyttiin sellaisilta opiskelijoilta, joilla oli kokemusta molemmista. Koska kokemukset liittyvät aina erilaisiin elämäntilanteisiin, jaoin kysymykset sellaisiin teemoihin, joiden uskoin mahdollisimman hyvin kattavan erilaiset elämäntilanteet, joissa lukivaikeustaustainen opiskelija oli opiskellut tai oppinut englantia. Haastatteluteemat oli myös ajateltu esteettömyyden eri osa-alueiden mukaan siten, että niissä olisi mahdollisimman hyvin mukana fyysiseen, psyykkiseen, sosiaaliseen ja pedagogiseen esteettömyyteen liittyvät asiat. Haastatteluteemoiksi muodostuivat Uskomussysteemit (Teema 1), Ongelmat opiskelussa (Teema 2), Pedagoginen saavutettavuus (Teema 3) ja Oppimisympäristöt (Teema 4).

Haastatteluteemojen sisälle oli laadittu muutamia selventäviä kysymyksiä varmistamaan haastattelun eteneminen (Ks. Eskola & Suoranta 1998, 90). Kuviossa 2 olen esittänyt haastattelun neljä teemaa ja niihin kuuluvat selventävät kysymykset.

Millaisena olet kokenut englanninkielen oppimisen?				
Teema:	Teema 1 Uskomus- systeemit	Teema 2 Ongelmat opiskelussa	Teema 3 Pedagoginen saavutettavuus	Teema 4 Oppimis- ympäristöt
Kysymys:	Millaisia uskomuksia kokemuksiin liittyy?	Millaisia ongelmia tai oivalluksia opiskelussa on esiintynyt?	Millaista englanninkielen opetusta on saatu ja miten sitä on opiskeltu?	Minkälaisissa oppimisympäristöissä/ millä tavoin englantia on opittu?
Tarkentavia kysymyksiä:	Kuinka tärkeäksi koet englanninkielen opiskelun? Kuinka olet itse voinut vaikuttaa opintoihisi? Kuinka uskot pärjääväsi englannin- kielessä?	Millaisia vaikeuksia olet kokenut äidinkielen tai englannin opiskelussa? Mikä olisi mielestäsi helpoin tapa oppia englantia ? Millä tavoin oppiminen on ollut hankalinta?	Miten peruskoulun opetus oli järjestetty? Minkälaista opetusta olet saanut ammat- tikoulussa? Miten ahkerasti olet opiskellut? Kuinka tavoitteet on saavutettu?	Millaiselta opiskeluryhmäsi on tuntunut? Seuraatko muotisivustoja ? Onko sinulla englanninkielisiä kavereita?

Kuvio 2. Tutkimuskysymys ja –teemat

Haastattelun teemat muodostuivat siten, että poimin tutkimukseeni liittyvästä taustateoriasta ne oleelliset asiat, jotka katsoin liittyvän tutkimukseeni aiheeseen. Näitä olivat koetut vaatimukset ja odotukset englanninopiskeluun, lukivaikeuden tuomat ongelmat, mahdollinen erityisopetus ja saadut tukitoimet, oppimiskokemukset sekä niihin liittyvät oppimisympäristöt. Teemat olivat toisaalta hyvin laajoja, mutta niistä suoraan muodostettuihin kysymyksiin olisi todennäköisesti saanut hyvin suppeita vastauksia. Aloin laatia teemojen alle tarkentavia kysymyksiä, ja pian ilmeni, että kysymyksiä ei voinut jakaa tai rajata selkeästi tiettyyn teemaan kuuluvaksi. Lukivaikeuden tuomat ongelmat liittyivät oikeastaan kaikkiin teemoihin, ja toisaalta minkään teeman alle ei näyttänyt kuuluvan uskomussysteemien vaikutus. Tämän takia aloin pohtia vieraankielen opiskelua ja siihen liittyvien kokemusten syntymistä kronologisessa järjestyksessä omaan kokemukseeni ja tutkimukseeni taustateoriaan peilaten.

Ensimmäisenä mietin sitä, millaisin odotuksin itse aloitin kielen opiskelun, ja luin kirjoittamaani kielenopiskelun vaatimuksista, lukivaikeudesta, esteettömyydestä ja oppimisen kokemuksista. Melko luontevasti ensimmäiseksi teemaksi muodostuivat uskomussysteemit. Oppimista ohjaavat erilaiset uskomussysteemit. Muun muassa se, kuinka merkityksellisenä tai tärkeänä opiskelija itse kokee opiskeltavan aineen, ja se, kuinka hyvin hän itse kokee voivansa ohjata opiskeluansa, vaikuttaa opiskeluun sitoutumiseen ja menestymiseen siinä (Siitonen 1999, 77). Tämän ensimmäisen teeman (Teema 1) kysymys kuului: ”Millaisia uskomuksia kokemuksiin liittyy?” Teemaan liittyen voitiin



esittää seuraavia tarkentavia kysymyksiä kuten, kuinka tärkeäksi koet englanninkielen opiskelun, kuinka olet itse voinut vaikuttaa opintoihisi ja kuinka uskot pärjääväsi englanninkielessä?

Seuraavaksi pohdin sitä, kuinka ensimmäiset oppimisen ongelmat voivat ilmetä jo kieltenopiskelun alkumetreillä. Opiskelu ei ole kuitenkaan pelkästään ongelmien ratkomista, vaan siihen liittyy myös erilaiset tavat oppia. Vaikka toinen teema oli otsikoitu ”Ongelmat opiskelussa”, siinä pyrittiin hakemaan myös erilaisia oppimiskokemuksia. Haastatteluun oli kuitenkin valittu lukivaikeustaustaisia nuoria, joka tarkoitti sitä, että heillä oli joko peruskoulusta tai toiselta asteelta lukivaikeudesta kertova lukiseulatulostai diagnoosi, tai että heille tästä syystä oli tehty päätös tukiovetuksen antamisesta. Opiskeluun liittyvistä ongelmista on voinut muodostua uskomussysteemeihin kuuluvia, ja sitä kautta oppimiseen vaikuttavia käsityksiä (Hermanson 2006, 17; ks myös Shulte-Körne 2011, 47). Ongelmien ratkaisut ja kokemukset niistä olivat myös arvokasta tietoa. Tämän toisen teeman (Teema 2) mukainen kysymys kuului: ”Millaisia ongelmia tai oivalluksia opiskelussa on esiintynyt?” Tarkentavia kysymyksiä olivat esimerkiksi, onko sinulla todettu lukivaikeutta, millaisia vaikeuksia olet kokenut äidinkielen tai englannin opiskelussa, mikä olisi mielestäsi helpoin tapa oppia englantia ja millä tavoin oppiminen on ollut hankalinta?

Seuraavaksi pohdin sitä, olisiko jonkinlainen interventio aikoinaan auttanut omaa oppimistani, ja olisivatko esteet olleet voitettavissa. Nimesin kolmannen kategorian nimellä ”Pedagoginen saavutettavuus”. Se kattaa kokemukset erityisopetuksesta, mahdollisesta pienryhmäopetuksesta, opettajan opetustavoista ja opiskelijan omista oppimistavoista. Opiskelija on voinut saada erityisopetusta tai pienryhmäopetusta jo peruskoulussa. Kokemus peruskoulun erityisopetuksesta voi näkyä myös toisen asteen opinnoissa (Hirvonen ym. 2009, 162). Peruskoulun opetus luo myös pohjan ammattikoulun kielten opiskelulle (Miettinen 2008, 87). Siksi oli tärkeää selvittää, minkälainen oppimishistoria opiskelijalla oli takanaan. Kolmannen teeman (Teema 3) kysymys kuului: ”Millaista englanninkielen opetusta on saatu ja miten sitä on opiskeltu?” Tarkentavia kysymyksiä olivat muun muassa, miten peruskoulun opetus oli järjestetty, minkälaista opetusta olet saanut ammattikoulussa, millä intensiteetillä olet opiskellut ja kuinka tavoitteet on saavutettu?

Koulunkäynti ja oppimisympäristöt ovat muuttuneet omista kouluvuosistani. Näyttää siltä, että suurin opiskelun muutos tulee koskemaan nimenomaan oppimisympäristöjä, jotka ovat siirtymässä koululaitoksen ulkopuolelle (ks. mm. Harris 2012, 427 ja Kohonen 2009, 12, 19). Viimeinen teema liittyi oppimisympäristöihin. Toisen asteen opiskelijalla on jo kokemusta monenlaisista oppimisympäristöistä ala- ja yläkoulun kautta ammatillisiin opintoihin. Oppimisympäristön merkitys

oppimiseen on suuri (mm. Puolimatka 2002, 41-42; Wong ym. 2008, 121-122). Opiskelijan menestyminen opinnoissa voi olla jopa riippuvainen oppimisympäristön vaikutuksesta (ks. Reindal 2010, 6, 9). Oppimista tapahtuu myös vapaa-ajalla kaveriporukassa ja verkossa (Juurakko-Paavola & Airola 2002, 21). Oppimiskokemus on hyvin subjektiivinen, ja samassa ympäristössä voi syntyä hyvin erilaisia kokemuksia oppimisesta. Neljännen teeman (Teema 4) kysymys oli: ”Minkälaisissa oppimisympäristöissä/ millä tavoin englantia on opittu?” Tarkentavat kysymykset liittyivät paitsi fyysisiin tiloihin myös tuntemuksiin niistä. Esimerkkinä voisi mainita kysymykset, millaiselta opiskeluryhmäsi on tuntunut, seuraatko muotisivustoja ja onko sinulla englanninkielisiä kavereita?

Kysymykset oli ryhmitelty siten, että ne noudattivat lähinnä oppimiskokemuksen syntymisen kronologista järjestystä (Liite 1). Samassa kysymysryhmässä voi siis olla myös toiseen teemaan liittyviä kysymyksiä. Teemahaastattelu elää tilanteen, haastateltavan ja haastattelijan mukaan. Pienellä strukturoinnilla pyritään varmistamaan se, että jokaiselta haastateltavalta saadaan vastaus tutkimuksen teemoihin liittyviin kysymyksiin. (Eskola & Suoranta 1998, 87.). Teemahaastattelun aikana haastattelijalla ja haastateltavalla on mahdollisuus tarkentaa ja täsmentää kysymyksiä ja vastauksia. Tällä pyritään luomaan haastateltavalle mahdollisuus palata haastattelun aikana mieleen tuleviin asioihin uudestaan (Ks. Hirsjärvi ym. 2000, 201). Jokaista kysymystä ei ole todennäköisesti tarpeen esittää kaikille haastateltaville, haastateltavien omin sanoin kertomiselle on jätettävä tilaa (Eskola & Suoranta 1998, 89.) Tässä haastattelussa haastatteluteemat olivat runkona haastattelulle, mutta eri teemojen sisältämät kysymykset voitiin käsittää kuuluvaksi myös jonkin toisen teeman mukaiseen kysymysryhmään. Esimerkiksi teemaan kaksi kuuluvaan kysymykseen ”Mikä olisi helpoin tapa oppia englantia?” saattoi vastaukseksi tulla jokin neljänteen teemaan kuuluva vastaus. Vastausten kategoriointia ei ollut kuitenkaan tarpeen ajatella haastattelutilanteessa, tärkeintä oli saada kuulla aiheeseen liittyviä erilaisia kokemuksia mahdollisimman kattavasti eri elämäntilanteista.

Haastateltavien valinnassa käyttämäni strategia oli harkinnan varainen näyte. Haastateltavat oli valikoitu sen perusteella, että he olivat kokeneet vaikeuksia kielten opiskelussa, ja he pystyivät kaikki kertomaan näistä ongelmista. Jokaisen oli katsottu jossain vaiheessa tarvitsevan tukiopetusta lukiongelmiin. Se, oliko opiskelijalla virallisesti todettu lukivaikeus, oli haastattelun kannalta epärelevanttia, koska tutkimuksessa haettiin nimenomaan subjektiivisia kokemuksia. Kaikki lukivaikeudesta johtuvat ongelmat eivät myöskään näy lukiseulassa, eikä edes kaikkia vaikeudesta kärsiviä erinäisistä syistä testata (Ks. mm. Hermanson 2006, 17; Vehmas & Puupponen 2008, 12-13). Kolme haastateltavaa oli suorittanut peruskoulun kokonaan erityisopetuksessa, mutta kenelläkään ei ollut niin sanottua tähtimerkintää peruskoulun arvosanoissa.

Tutkimusaineiston hankinta alkoi haastattelun toteutuksen suunnittelulla. Koulutusala, jossa opetan, visualisoi paljon. Ideointiprosessimme työkaluja ovat esimerkiksi erilaiset idea- ja aarrekartat, tunnelmakollaasit, luonnoskirjat ja storyboardit. Opiskelijat ovat hyvin tottuneita näihin suunnittelun ja ajattelun visualisoinnin välineisiin ja pitävät niiden tekemisestä. Arkikokemuksemme on, että visualisointi on helpompaa alamme opiskelijoille kuin joillekin muiden alojen edustajilla. Tutkimuksissa myös on tullut esiin se, että lukivaikeuksinen lukee visuaalisella tavalla ja havainnoi visuaalisesti laajemmin kuin tavallinen lukija (Geiger & Lettvin 1997, 2-3). Koska tutkimuksessani haastattelin lukivaikeustaustaisia opiskelijoita, päätin tehdä haastattelun käyttämällä jotain visualisoinnin menetelmää. Ajattelin, että vaikeista asioita puhuminen helpottuisi esimerkiksi storyboardin tai tunnelmakollaasin avulla. Hain ja sain oppilaitoksemme johdolta tutkimusluvan tähän haastattelumuotoon. Työskentelymme on kuitenkin kovin aikataulutettua, ja aloin pohtia sitä, kuinka paljon veisin työaikaa opiskelijoilta tällaisella haastattelulla. Mietin myös sitä, mitä lisäarvoa se haastatteluun toisi, ja toisaalta koituisiko siitä enemmän suorituspainetta kuin hyötyä. Päätin tehdä tavallisen puolistrukturoidun teemahaastattelun, koska uskoin, että siinä haastateltava voisi parhaiten kertoa omia ajatuksiaan ilman häiritseviä tekijöitä (Hirsjärvi ym. 2000, 201).

Osastomme on pieni, ja kaikki kolme luokkaa ovat tuttuja kaikille kolmelle opettajalle, samoin opettajat ja heidän erityispiirteensä opiskelijoille. Opiskelijoita on noin 50, ja he ovat useasti eri aikoina osastolla työssäoppimisten ja attojaksojen välillä. Haastattelut piti ajoittaa niin, että aina kyseisten haastateltavien opiskelijoiden luokka oli paikalla osastolla. Haastateltavat oli valikoitu osastomme opiskelijoista siten, että pyysin haastateltavaksi sellaisia opiskelijoita, joilla oli todettu lukivaikeus tai jotka olivat kokeneet jotain vaikeuksia englanninkielen opiskelussa joko peruskoulussa tai toisella asteella. Kyseessä oli tutkimukseeni liittyvä rajattu ja harkinnanvarainen kohde-ryhmä (Eskola & Suoranta 1998, 18). Tein mahdollisimman avoimesti selväksi kaikki tutkimukseni tavoitteisiin ja sen luottamuksellisuuteen liittyvät seikat (Ks. Hirsjärvi ym. 2000, 28-29). Haastateltavia ei ollut kovin vaikea saada. Suurin osa, yksitoista opiskelijaa, ilmoittautui heti vapaaehtoisiksi, ja kolmea pyysin mukaan henkilökohtaisesti. Jouduin rajaamaan vapaaehtoisten joukosta kaksi pois, koska he eivät opiskelleet englantia oppilaitoksessamme, jota tutkimuslupa koski. Haastateltavia tuli lopulta kaikkiaan kaksitoista, jotka jakautuivat tasan luokka-asteittain. Mikäli aineisto olisi niin vaatinut, olisin voinut haastatella vielä kevään viimeisinä koulupäivinä kahta opiskelijaa. Uskon, että opiskelijoiden mukaantuloa helpotti se, ettei lukivaikeus ole suuri tabu osastollamme. En ole koskaan peitellyt omaa lukivaikeuttani, ja opiskelijat iloitsevat aina, kun saavat esimerkiksi korjata kirjoitustani taululta. Suhtaudun luonnollisesti kunnioittavasti myös niihin, jotka eivät halua asiasta julkisesti kertoa.

Tein haastattelut osastomme opettajien huoneessa, jonka varasin käyttööni aina haastattelun ajaksi. Muut opettajat kertoivat milloin heille oli sopiva aika pyytää opiskelija haastatteluun ja pitivät haastatteluni ajan huolta omasta luokastani. Pyrin hienotunteisuuteen siten, että kutsu ja siirtyminen opettajien huoneeseen tapahtuivat huomaamattomasti (Hirsjärvi ym. 2000, 29). Useat opiskelijat tulivat kuitenkin kysymään minulta suoraan, milloin pääsevät haastateltaviksi välittämättä siitä, keitä paikalla kulloinkin oli. Muuten ehdotonta luottamuksellisuutta ja anonymiteettiä noudatettiin, ja se myös kerrottiin opiskelijoille. Nauhoitin jokaisen haastattelun, mihin pyysin luvan haastateltavalta ennen haastattelun alkua (Eskola & Suoranta 1998, 90).

Hain haastatteluilla haastateltavan subjektiivista näkökulmaa oppimisen esteisiin ja edisteisiin (Hirsjärvi ym. 2000,201). Tavoitteenani oli saada kuulla mahdollisimman erilaisia kokemuksia opiskelusta. Yhdennentoista haastattelun jälkeen havaitsin, että haastatteluissa toistuvat samankaltaiset asiat, kunnes kahdestoista haastateltava toikin vielä uuden näkökulman uskomussysteemeihin liittyen. Havahduin huomaamaan tämän asian vasta, kun olin jo päättänyt aineistoni riittävydestä ja siitä, että saisin jo keräämästäni aineistosta vastauksen tutkimuskysymykseeni (Ks. Eskola & Suoranta 1998,61-62).

Nauhoilta kuunneltuna haastatteluissa oli yleisesti hyvin positiivinen vire, sekä haastatteli ja että haastateltavat kuulostavat vapautuneen oloisilta. Haastattelun aluksi oli vielä kerrattu haastattelun merkitys, sen eteneminen ja luottamuksellisuus. Ainoa asia, joka tuntui joitakin haastateltavia hiukan jännittävän oli se, että ”osaisiko vastata”. Jokaiselle korostettiin, että haastattelussa kysytään vain käsitystä ja kokemuksia, eikä niihin ei ole olemassa vääriä vastauksia.

Kaksitoista haastateltua opiskelijaa olivat iältään 16 - 25 - vuotiaita. Alle kahdeksantoista -vuotiaille oli anottu kirjallinen haastattelulupa huoltajilta. Allekirjoitetut luvat on liitetty mukaan litterointeihin. Yksi haastattelu kesti keskimäärin puoli tuntia, ensimmäinen niistä tehtiin 20.10.2011 ja viimeinen 30.5.2012. Olin tehnyt neljä ensimmäistä haastattelua, kun huomasin, että minun täytyi täydentää aineistoa jatkokoulutukseen liittyvillä käsityksillä. Opiskelijat olivat osastolla, joten saatoin palata tarkistamaan asiaa heiltä lisäkysymyksillä (Hirsjärvi ym. 2000,201). Litteroin haastattelut valmiina olevalle haastattelulomakkeelle. Haastattelurungosta poikkeavat kysymykset ja kaikki vastaukset kirjoitin sanatarkasti ylös. Haastattelut on numeroitu, ja vastauksissa on haastateltavan (H) järjestys numero 1-12. Haastattelijan kysymys tai kommentti on merkitty K -kirjaimella.

## 4 ENGLANNINKIELEN OPPIMISEN KOKEMUKSET

Kvalitatiivisen tutkimuksen sisällönanalyysi alkaa aineistolähtöisesti aineistoon tutustumisella. Aineistosta etsitään erilaisia ilmauksia, joista muodostetaan merkitysyksiköitä. Merkitysyksiköistä muodostetaan kategorioita, joita edelleen kuvataan yhä abstraktimmalla tasolla niiden välisiä suhteita etsien. (Huusko & Paloniemi 2006, 166-168.) Tässä tutkimuksessa haastattelujen analysointi alkoi nauhojen kuuntelemisella ja litteroitujen tekstien lukemisella. Etsin haastatteluista erilaisia ilmauksia, joista saattoi koota jonkin merkitysyksikön. Analyysiyksikkönä toimi kielenoppimiseen eri konteksteissa liittyvä ilmaus. Haastatteluteemojen mukainen luokittelu auttoi aluksi aineistossa olevien merkitysyksiköiden karkeassa järjestelyssä. Tässä vaiheessa jouduin jo suorittamaan omaan harkintaani perustuvaa luokittelua, koska kaikki vastaukset eivät olleet itsestään selvästi tiettyyn teemaan kuuluvia. (Ks. Eskola & Suoranta 1998,153). Muodostin merkitysyksiköistä edelleen kategorioita ja näistä kategorioista muodostui edelleen neljä kuvauskategoriaa. Olen seuraavassa taulukossa havainnollistanut kuvauskategorioiden muodostumista.

Taulukko 1. Kuvauskategorioiden muodostuminen

Merkitysyksiköt	Kategoriat	Kuvauskategoria
Ongelmat muistamisessa Puhutun ja kirjoitetun kielen ongelmat Puutteet kielisysteemin hallinnassa Oppimisen hitaus.	Lukivaikeusongelmat	Kokemukset lukivaikeudesta
Pienryhmäopetus Yksilöllinen tuki Monipuolinen opetus	Ulkoinen tuki	Kokemukset selviytymisestä
Ahkeruus Opiskelutapa (Oppimistulos)	Oma yrittäminen	
Merkityksellisyys Pärjäämisen kokemus Asennoituminen	Sitoutuminen	Uskomussysteemit
Non-formaali kielen käyttö Oma vaikuttaminen	Tavoitteellisuus	
Kannustava ryhmä Rajoittava ryhmä	Oppimisympäristötoiminta	Kokemukset oppimisympäristöistä
Kielen harjoittaminen välineenä	Oma toiminta eri oppimisympäristöissä	

Aineistoon tutustuttuani huomasin, että tutkimuskysymyksen neljä teemaa kattoivat hyvin erilaiset opiskelukokemukset. Pidin tutkimukseni teemoja kehikkona, jonka avulla lähdin etsimään merkitysyksiköitä lokeroimalla ilmauksia teemojen mukaisiin ryhmiin. (Ks. Huusko & Paloniemi 2006,167). Tein sen käyttämällä koneessani olevaa litteroitua tekstiä, josta siirsin aina sopivan ilmaisun sille kuuluvan teeman alle. Näin muodostuneista teemojen mukaan jaetuista ilmaisuista aloin koota eri merkitysyksiköitä. Ilmaisuja kertyi paljon, ja niitä ja kokonaisia haastatteluja lukies-  
sa alkoi jo muodostua jonkinlainen käsitys ilmiöiden välisistä suhteista. Tuntui siltä, että lähtökoh-  
tana olisivat juuri oppimisen ongelmat.

#### 4.1 Lukivaikeusongelmat-kategoria

Ensimmäiseksi aloin muodostaa merkitysyksiköitä Ongelmat opiskelussa-teeman muodostamaan kategoriaan kertyneistä ilmauksista. Koetut ongelmat ilmenivät hiukan eri tavoin, mutta niissä tuli esiin lukivaikeudelle tyypillisiä piirteitä kuten muistamisen vaikeus, joka liittyy esimerkiksi työ-  
muistin rajoittuneisuuteen ja fonologiseen tietoisuuteen (mm. Leppänen ym. 2006, 238; Chung & Ho 2010, 206; Paananen 2006, 72 ja Schulte-Körne 2011, 49). Muistin rajoittuneisuudella ja fono-  
logisella tietoisuudella on merkittävä vaikutus oppimiseen. Muistamisen vaikeus vaikeuttaa myös kirjoittamista ja nimeämistä. Lisäksi on vaikea kirjoittaa sanaa oikein, mikäli se ei alun alkaenkaan ole painunut mieleen oikeassa muodossa. Työmuistin toiminnasta osittain riippuu myös luetun tai kuullun puheen ymmärtämisen ja uuden oppimisen nopeus. Moni haastateltava nosti esiin juuri muistamisen ongelman ja oppimisen hitauden:

*Jotkut sanat on tosi vaikeita ja niitä pitää lukee monta kertaa. Joudun joskus lukee monta kertaa ja joudun tarkistamaan sanan sanakirjasta. Välillä pitää tarkistaa tuttu-  
jenkin sanojen kirjoittaminen.( H2)*

*Lähes kaikki on kieltenopiskelussa aika haastavaa. Jos vaan lukee tosi paljon niitä jut-  
tuja, niin silloin hetkellisesti muistaa mut sit ne ehtii hävitä, et ei se auta kun hetkeksi  
(H4)*

*Sanoja mä pystyn muistaa sinnepäin, et nää meni kai jotenkin näin, mut jotkut sanat  
on sellasia et ei millään muista. Joudun melkein aina tarkistaa kirjoitusasun, en muista  
kuitenkaan miten sana kirjoitetaan vaikka muistais sanan( H3)*

*Mul ne vaikeudet ilmenee sillee et oon ollu hirveen hidas lukemaan, ja sitte, kun lukee,  
niin pitää ain vaan uudestaan ja uudestaan lukee,et tajuu sen jutun, mitä siinä lukee.  
(H4)*

*Vähän olen hidas lukemaan ja opiskelussa menee kauemmin aikaa. Tekstin ymmärtäminen on vaikeeta, ja puheen ymmärtäminen, jos joku puhuu nopeesti (H1)*

Suomenkieli poikkeaa englannista huomattavasti fonologisesti ja ortografisesti. Kirjoitusasu ei englanninkielessä vastaa äänneasua niin kuin suomenkielessä. Mikäli sanoja ei näe tai kuule oikein, ei niistä myöskään muodostu oikeanlaista edustusta muistiin. Tästä seuraa paitsi kirjoittamisen ongelmia, myös vaikeuksia kielen ääntämisessä ja puhutun sekä kirjoitetun kielen ymmärtämisessä. (Ks. mm. Lyytinen 2004, 49; Schulte-Körne 2011, 49 – 50 ja Leppänen ym. 2006, 281.) Myös nämä ongelmat mainittiin haastatteluissa:

*Ääneen luku on kamalinta, mä en muutenkaan osaa ääntää sanoja oikein, ja sitten se jännittää. (H5)*

*Ääneen mä en suostu es lukemaan. (H7)*

*Kirjottaminen on ollu vaikeinta ja ehkä itsenäinen tehtävien teko (H12)*

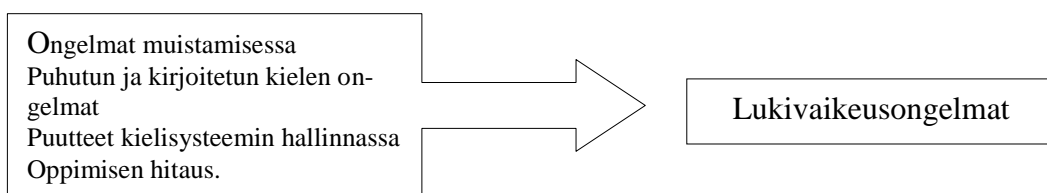
Koko englanninkielen kielisysteemi on hyvin erilainen kuin suomenkielen, ja tämä aiheuttaa lisähaasteita suomenkielisille opiskelijoille. (Ks. Poikkeus ym. 2004, 72). Lisäksi, mikäli ongelmia on äidinkielen hallinnassa, ne yleensä näkyvät myös englanninopiskelussa (Korpilahti 2010, 148-150). Kun ongelmia esiintyy esimerkiksi muistin alueella tai kielen fonologisessa edustuksessa aivoissa, se vaikeuttaa ja hidastaa uuden kielisysteemin oppimista. Myös nämä ongelmat olivat tuttuja haastatelluille:

*No vaikeinta kielissä, ehkä jotain kielioppiasioita, et kun on jotain epäsäännöllisiä verbejä ni, ne on ollu vaikeita, ku niitä pitää sillee pänttää ja must ei oo sillee oikee pänttääjäksi (H9)*

*Lauseiden rakentaminen on vaikeeta, et ku täytyy löytää oikeet sanat oikeeseen paikkaan (H8)*

Haastatteluissa tulivat esiin muistamisen ongelmat, puhumisen ja kirjoittamisen ongelmat, kielioppiin liittyvät vaikeudet ja yleensä oppimisen hitaus. Kaikkien kahdentoista haastatellun kokemat ongelmat sijoittuivat joihinkin näistä ryhmistä, mutta hyvin monella esiintyi ongelmia kaikilla näillä alueilla. Osa haastatelluista osasi yksilöidä ongelman tiettyyn alueeseen kuuluvaksi. Jollekin oli yleisesti kaikki vaikeaa. Ongelmat kietoutuivat toisiinsa ja myös vaikuttivat eri tavoin. Esimerkiksi kielisysteemin hallintaan voivat vaikuttaa yleensä puutteet kielellisessä tietoudessa tai vaikkapa ongelmat työmuistissa. Tässä ei ole kuitenkaan tarvetta lähteä erittelemään syitä tarkemmin, koska

ainoastaan kokemukset ovat merkityksellisiä. Kokosin ensimmäisiksi merkitysyksiköiksi koettuja oppimisongelmia kuvaavat yksiköt: Ongelmat muistamisessa, puhutun ja kirjoitetun kielen ongelmat, puutteet kielisysteemin hallinnassa ja oppimisen hitaus. Nämä kaikki ongelmat voidaan nähdä lukivaikeuteen kuuluviksi, mutta koska kaikilla haastatelluista ei ollut lukivaikeus-diagnoosia, en nimennyt kategoriää lukivaikeuden nimellä, vaan muodostin niistä Lukivaikeusongelmat-kategorian. Kuviossa 3 on havainnollistettu eri merkitysyksiköistä muodostunut Lukivaikeusongelmat-kategoria:



Kuvio 3. Lukivaikeusongelmat-kategoria

Tässä teemaryhmässä olevaan kysymykseen, jossa pyydettiin vastausta siihen, mikä olisi hankalin tai paras tapa opiskella englantia, tuli hyvin erilaisia vastauksia:

*Jos pitäis ite lukee vaan kirjasta, et pänttää, pänttää, pänttää. Et lukee vaan ni se ois varmaan se vaikein. (H8)*

*Mä opin pänttäämällä ja pänttäämällä monta kertaa. Ei mulle riitä et mä luen edellisenä iltana et aina mä luin enkun kokeeseen sen viikon (H10)*

Tämä kuvaa sitä, kuinka samassa ryhmässä oleville opiskelijoille sopivat hyvin erilaiset oppimisen keinot. Monet opiskelijat olivat itse löytäneet itselleen parhaan tavan oppia. Kysymykseen parhaimmasta tavasta tuli myös oppimisympäristöön tai omaan yrittämiseen liittyviä vastauksia, joten siirsin nämä ilmaisuyksiköt toisien teemojen mukaisiin ryhmiin.



## 4.2 Ulkoinen tuki- ja Oma yrittäminen-kategoriat

Seuraavaksi tuntui sopivalta edetä opiskelun kronologista järjestystä noudattaen Pedagoginen saavutettavuus-teemaosioon. Haastattelun aikana tuli esille se, että lähes kaikilla opiskelijoilla oli ollut kokemusta pienryhmäopetuksesta joko peruskoulusta tai toiselta asteelta. Pienryhmäopetus ja osaikainen erityisopetus on ollut peruskoulussa joustava tapa auttaa opiskelijoita tietyissä oppimisen ongelmissa (Ks.mm. Savolainen 2009, 126, Ruijs & Peetsma 2009, 68). Toiselle asteelle tullessa lukiseulatulos tai erityiskoulutusta antaa mahdollisuuden osallistua pienryhmäopetukseen (Hirvonen ym. 2009, 162). Saatu pienryhmäopetus oli pääsääntöisesti koettu hyväksi, ja siitä oli saatu apua. Pienryhmässä opettajalla oli ollut enemmän aikaa huomioida opiskelija ja antaa yksilöllisempää tukea. Pienryhmässä oli voinut tehdä rästiin jääneitä tehtäviä ja ”saada muuta luokkaa kiinni”. Opiskelijat olivat huomanneet oppimistulosten paranevan pienryhmäopetuksen avulla.

*No ala-asteella mä olin joskus ihan yksin sen opettajan kanssa, se piti niiku ennen kokeita mulle omia tunteja ja sitte yläasteella mä olin pienryhmässä (H10)*

K: *Auttoks se?*

*Kyllä se autto. Siellä autettii niinku ihan kaikessa, kyllä siellä oppi sillee paremmin. (H10)*

*Mulla oli kolmosella ja nelosella semmosia ongelmia, et mä en oppinut yhtään mitään, ja sitten mä englannin viitosella pääsin tukiopetukseen, ja sit rupes tulee kanssa tulosta. Ja yläasteella olin vielä lopulla englannista taas pienryhmässä. Siinä sai sen oman rauhan, ja kokoajan oli joku vieressä, eikä se ollu niin koneellistettua ku jossain yleisluokassa niiku välillä ne tunnit oli. Yksilöllisempi opetus (H12)*

*Olen saanu ammattikoulussa tukiopetusta kieliin, ja oon ollu pienryhmässä. Siit on ollu sillee apua, et on saanu rauhassa keskittyä, mut sit kun oli sillee et oli kahtena päivänä viikossa englantiin, ni sit ku oli toisena päivänä siin toisessa ryhmässä (normaaliryhmä) oli paljo vaikeempaa, ku oli niin paljon metakkaa. Mut sitte, kun sai keskittyä ihan rauhassa, ni sit se kyllä auttaa. Pienryhmässä saa paremmin apua, jos on erityistarpeita ja viittii kysyäkin jotain, isossa ryhmässä mieltii et vaikutanks mä nyt ihan tyhmältä, jos mä kysyn nyt tällästä ihan helppoo asiaa (H4)*

Ammattioppilaitoksessa pienryhmäopetukseen osallistuminen oli omasta halusta kiinni, sitä ei oltu koettu myöskään mitenkään leimaavaksi. Ainoastaan harmiteltiin sitä, ettei pienryhmäopetukseen oltu voitu osallistua enempää. Se, että oli joutunut viikoittain olemaan erilaisissa ryhmissä, vaikeutti orientoitumista opintoihin, koska opettajilla oli erilaiset opetustyyliä, ja ryhmän koko vaihteli. Kaikki eivät olleet tarvinneet tukiopetusta, vaan olivat etsineet omia selviytymiskeinoja:

*Kyl mä tiesin, et tääl amiksessa ois ollu pienryhmä, mut mä halusin kokeilla pärjääns mä siellä normaalissa, ja sit en enää alkananu vaihtamaan puolesvälissä (H7)*

*Mulla oli alakoulussa kaikki tosi vaikeeta, et on joutunu miettii niitä kaikkia tapoja, joilla voi oppii. (H9)*

*K: Osaats sanoa, mikä oli kaikista vaikeinta?*

*No mulle oli hirveen vaikeeta matikka, et me ihan oikeesti tapeltii sen kaa. Äikkä oli sillee, et mä vihasin mun äidinkielen opee yli kaiken, se oli mun mielestä ihan kamala. Mä saatoin koulupäivän jälkeen kirjottaa lapulle, et mä vihaan sua ja sen nimen, mä en muista sen nimee enää todellakaan, ja sit mä laitoin takkaa sen lapun ja poltin sen. Se oli kauheeta se kaunokirjotus ja kaikki! (H9)*

Yksi haastateltava oli saanut alakoulussa niin erikoista yksilöllistä tukea, että kokemus aiheutti vieläkin ahdistuneisuutta ja vaikutti opiskelijan mukaan myös toisen asteen opiskeluun.

*Mul oli alakoulussa, kun piti opetella tavaamaan, niin ope vei sellaseen koppiin. Kun mä en oppinu, ja siellä piti yrittää lukee, ja se oli ihan kauheeta, ja sillo tuli toi änkytys. (H3)*

*K: No voi hyvätavaton! Mahto olla tukalaa! Tuntuuks et se vaivaa vielä jotenkin? Et-hän sä enää kuitenkaa änkytä?*

*Kun mä hermostun, ja sitte ku yrittää puhuu jotain, alkaa änkyttää, ja se änkytys vaan pahenee. Mut nyt mul on sillee, et kyl mä ymmärrän, kun pitää lukee hiljaa. Mut sit jos ääneen pitää lukee, ni sit tulee hirveen suorituspaine, kun mä en voi tehdä väärin mitään ja alkaa ahistaa. (H3)*

Opettajat olivat opettaneet monin eri tavoin ja erilaisia oppimistyytlejä huomioiden. Mielenkiintoista oli se, kuinka samassa ryhmässä olleet opiskelijat huomioivat tunneilla erilaisia asioita. Toisia oli ärsyttänyt videoiden katselu ja musiikin kuuntelu. Toinen samassa ryhmässä opiskellut ei ollut koskaan nähnytään mitään videota tai kuunnellut musiikkia. Toisen mukaan ryhmässä ei oltu juuri-kaan keskustelu keskenään, ja toista ärsytti se, ettei keskusteluista voinut tietää puhuttiinko niissä ”puutaheinää”. Kokemukset olivat sen verran erilaisia, että tarkistin poissaololistoista näiden opiskelijoiden todellakin olleen samoilla tunneilla. Havainto kertoo mielestäni siitä, että opiskelijoilla on eri oppimistyyleistä ja orientoitumisesta opiskeluun riippuen mahdollisuus saada samastakin opetuksesta erilaisia asioita.

Kaikilla kolmella luokalla oli kokemusta yhdestä samasta opettajasta ja hänen tapaansa opettaa ke-  
huttiin kannustavaksi ja rennoksi. Opettaja oli käyttänyt huumoria opetuksessaan ja vitsailut paljon. Hänen tietämystään ja asiantuntemustaan myös kehuttiin. Sijaisena ollut opettaja sen sijaan sai

moitteita siitä, ettei itsekään tiennyt asioita ja oletti, että ”opiskelijat olisivat jotain lukiolaisia, jotka osaavat kaiken”. Kokemus kielen oppimisesta näytti olevan yhteydessä omaan panostukseen ja siihen, kuinka tavoitteet on saavutettu.

*Kyllä mulla tehtävät jää viime tippaan niiku oot huomannu, mä oon vaan laiska, mä tarviin aina jonku potkii mua eteenpäin. Mut mä haluun oppia mahdollisimman paljon, ja mulla on vähän semmonen asenne, et täysillä pää edeltä vaikka seinään, et ei se mulla jää siitä pelkäämisestä kiinni (H12)  
...mä koen et oon aika hyvä kuitenkin englannissa (H12)*

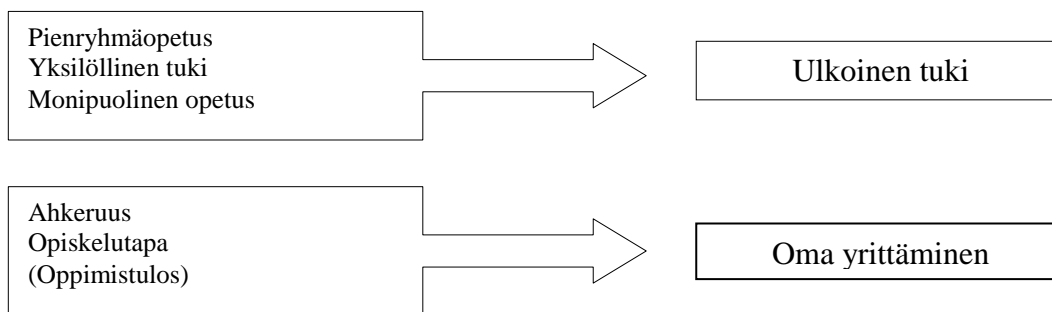
*Kyl mä yleensä, jos on tosi kiinnostava aihe, ni kyl mä ne (läksyt) teen ihan ajallaan. Se on niiku vähän sillee, et siihe tartutaa heti ja tehään ne läksyt, ja sit voi tehä jotain muuta (H9)  
No ainaki tähän asti oon pärjänny ihan hyvin, vaikken mä kieliopillisesti ihan tarkkaa puhukaan(H9)*

*En oo tehny läksyjä kotona, en mä tee ikinä läksyjä, en mä ikinä oo oikein lukenu ko-keisiinkaan. Ku se on sillee ihan turhaa, et päättää, ja sit ei muista kuitenkaan, ku ei jää päähän (H7)  
Sain mä läpi sillee ykkösellä (H7)*

Oppimistulos näytti vaikuttavan omaan ahkeruuteen siten, että hyvät tulokset kannustivat yrittämään enemmän, toisaalta osalla ei yrityskään tuonut tulosta. Opiskelijoissa oli niitä, jotka eivät olleet kokeneet panostavansa juurikaan opiskeluun, mutta silti pärjänneet, ja niitä jotka olivat yrittäneet mielestään kaikki konstit, mutta eivät siitä huolimatta pärjänneet. Oppimistuloksia myös kuvailtiin hieman eri tavoin; toisille kyse oli kielellä pärjäämisestä, ja toisille se oli kouluarvosana.

*Mikkää ei oo auttanu... melkein kaikki konstit on käytetty, mikkään ei auta... en mä usko, että opin englantia niin, että sillä pärjäis ...koekki meni läpi semmottis uusimalla, ku sai käyttää kirjaa. (H1)*

Pienryhmäopetuksesta ja saadusta yksilöllisestä tuesta sekä opettajan monipuolisesta opetuksesta saattoi koota omat merkitysyksikkönsä. Nämä edelleen muodostivat yhteisen kategorian jonka nimesin Ulkoinen tuki-kategoriaksi. Ongelmat opiskelussa-ryhmässä alun perin olleet ilmaukset, jotka liittyivät oppimisen keinoihin, ja edellisessä ryhmässä olleet omaan ahkeruuteen ja opiskelutapaan liittyvät ilmaukset muodostivat omat merkitysyksikkönsä, joista muodostin Oma yrittäminen-kategorian. Koska oppimistuloksen vaikutus omaan yrittämiseen ei ollut suora, liitin sen suluissa olevana merkitysyksikkönä mukaan. Kategorioiden muodostumiset on selvennetty kuviossa 4.



Kuvio 4. Ulkoinen tuki- ja Oma yrittäminen-kategoriat

Se, kuinka tärkeäksi englanninopiskelu ja -oppiminen koettiin, näytti liittyvän kiinteästi siihen, mitä englannintunneilta oli saatu. Kun kielen hallinnasta oli saatu apua joko keskusteluun englanninkielisen kanssa tai vaikka internetsivujen lukemiseen, se kannusti käyttämään kieltä enemmän. Saatu konkreettinen hyöty näytti vaikuttavan enemmän kuin oppimistulos. Vastajaat, jotka eivät olleet kokeneet saavansa opiskelusta paljoa, ja eivät olleet itse panostaneet siihen, eivät myöskään saaneet kovin hyviä oppimistuloksia. Onnistumisen kokemus tuntui kannustavan yrittämiseen, ja toisaalta kokemus siitä, ettei opi, vähensi omaa ponnistelua. Tämä toi esiin hyvin Ruohotie (1999, 75-81) esiin nostamien konatiivisten tekijöiden merkityksen. Nämä huomiot saivat minut selvittämään seuraavaksi uskomussysteemit-teeman alle kerättyjä ilmauksia.

### 4.3 Sitoutuminen- ja Tavoitteellisuus-kategoriat

Ensimmäisenä Uskomussysteemit-teemassa oli kysytty opiskelun ja kielen oppimisen tärkeyttä opiskelijalle. Se, että kielitaidon tuoma hyöty huomataan, ja että sen opiskelun merkitys nähdään, sitouttaa opiskelijaa opiskeluun (Metsola 2008, 22). Haastateltujen mukaan opiskelu ammattioppilaitoksessa koettiin hyödylliseksi. Opiskelijat osasivat yleisesti kuvata hyvin ammattioppilaitoksessa oppimaansa, joka oli enimmäkseen ammattisanastoa. Toisille tämä uusi tieto avasi jo opiskelussa uusia mahdollisuuksia.

*Ammattisanasto on ollu mulle tosi iso juttu, että pääsee syventää tätä omaa ammattitaitoa tällä kielellä, ja pääsee oppii uusii juttui, ku lukee noita lehtiä ja sillai, kun sitä vaan tarvii. Eikä mulla ollu yläasteen jälkeen mitään hajua tästä ammattisanastosta, niiku tukikankaat tai saumavarat, ja nyt mä ne osaan ja semmonen uuden oppiminen tuo sitä innostusta. (H12)*

Useimmat olivat huomanneet ammattienglannin tuoman hyödyn opiskelussaan ja opiskelujen aikana muussa elämässään.

*No on nois ainaki nois tietokoneohjelmissa, mitä meillä käytetään ni niissä ainakin on hyvä tietää ammattisanastoo. Ja mä tilaan netistä tavaroita, ja sit mulla on englannin kielisii kavereita ja mä puhun niitten kanssa päivittäin (H9)*

Oli myös niitä, jotka eivät olleet saaneet opetuksesta mitään:

*Ei tästä amiksen opiskelusta oo ollu mitään hyötyä. Mä veikkaan vaan et ne perustaidot (peruskoulussa hankitut) on vaa pysynyt sillee yllä. Ei mul oo varmaan mitään muistikuvaa näistä opinnoista. (H7)*

Englannin oppimisen tärkeäksi näkeminen liittyi esimerkiksi opiskelun aikaiseen työssäoppimiseen sekä tulevaan ammattiin ja työelämässä toimimiseen.

*No kylhän se on aika tärkeätä, et jos joutuu vaikka johonkin kangaskauppaa työharjoittelua, nisit tietää niitä englanninkielisii nimii ja sit jos joutuu kommunikoimaa vaikka englanniksi sen asiakkaan kanssa, ni kylhän se on tärkeätä (H10)*

*No oishan se tärkeätä, jos esim töissä on asiakas, joka ei puhu suomea ni sitte on pakko puhua englantii Asiakaspalvelussa tai sitte jos työkaverit voi olla englanninkielisiä. (H11)*

Hyvä kielitaito nähtiin tärkeäksi, vaikkei sitä ehkä saavutettaisikaan. Kielitaidon puute taas näkyi muussakin kuin opinnoissa.

*Netistä kun selailee kaikkee, ja siellä on niitä sivuja mis vois olla jotain, vaik vitsejä, mut en mä yleensä käy siellä, kun englanti on niin huono, etten mä paljoo ymmärrä. (H3)*

Kielitaito koettiin tärkeäksi tulevien opintojen ja oppimisen mahdollistumisen kannalta. Kielitaidon tarvetta ja sen merkitystä osattiin myös analysoida hyvin.

*Ja sit jos haluis lähteä opiskelemaan nisit pitäis osata kaikki kielioppi sillee, et osasi kirjottaaki vaik puhumalla pärjäis ni se ei riittäis H10*

*Ja jos vaikka kirjoja lukee, niin kattavimmat on yleensä englanninkielellä niit ei oo ihan kauheesti suomennettu. Ei ehkä ihan näissä perusopinnoissa tarvii sillee, mutta sitten kun tätä opiskelua syventää ite, niin sitte saa opinnoista enemmän kun on kielitaitoo. Kyllä sitä tarvitaan, kun vaatetusala on vähän tällänen globaaliala, et englanti on sellanen kieli, jolla tulee pärjää miltei kaikkialla, jos tätä Aasiaa ei lukuun oteta. (H12)*

Kielitaidon puute myös rajasi jatko-opintoja siten, että opiskelija, joka olisi voinut jatkaa ammatti-korkeakouluun, valitsi toisen asteen opinnot, koska niihin kielet oli jo suoritettu. Silti tulevaisuuden suhteen tunnettiin pelkoa.

*Aion jatkaa kauppikseen, ku se on toinen aste ja kielet on jo suoritettu toivottavasti. Jos ei, ni yritän jotenki, ettei tarvii mennä sinne enkun tunneille. Sitä mä oon miettiny, et kun sitä kirjutusta on niin paljon, et ku on se lukihäiriö, et ymmärtääks kaikki ja kuinka paljo tekee virheitä. (H3)*

Opintoihin sitoutumiseen vaikuttaa merkityksen tai tärkeyden näkemisen lisäksi oppijan oma usko siihen, että pärjää opinnoissaan tai tulevaisuudessa (Siitonen 1999, 14-15). Jo aiemmista ilmauksis-ta oli tullut esiin se, että kielitaidolla pärjäämiseen tulevaisuudessa suhtauduttiin hyvin eri tavoin. Toiset uskoivat pärjäävänsä, toiset eivät. Ne, joilla oli luottamus omiin kykyihin, olivat saaneet ko-kemusta kielellä pärjäämisestä ja usein käyttivät kieltä lähes päivittäisessä elämässä.

*Kyl mä nyt oon oppinut sitä sen verra, et jos mä menisin ulkomaille mä pärjäisin siel-lä, vaikken mä sitä täydellisesti puhukaan, kyllä mä pärjäisin siellä yksinkin. (H2)  
Mä oon yrittänyt petrata englanninkielen taitoo juttelemalla mun kaverin kanssa .(H2)*

Asenne kielten opiskeluun yhdistyi siihen, kuinka tärkeäksi kielen oppimisen näki. Negatiivinen asenne vaikuttaa myös käsitykseen omasta oppimiskyvystä ja pärjäämisestä (Köngäs 2008, 87). Kaikki eivät olleet luottavaisia tulevaisuuteen kielitaidon suhteen. Kieltä ei juurikaan käytetty arki-päivässä, eikä englannin kielen hallintaa silloin myöskään nähty kovin tärkeäksi jokapäiväisessä elämässä.

*Ei oo tullu mitään tilanteita mis tarvii englantii. Jos tarvii tilata jotain voi tilata kään-täjää. Ei oo työssäoppimisessakaan tullu tilanteita et ois joutunu käyttämään englantii. En mä tiää oishan siit varmaan jotain hyötyy ni vois kommunikoida, jos näkee jonkun englantilaisen. (H7)*

*En lähtis (ulkomaille) työssäoppimaan, en mä usko et uskaltaisn koskaan lähtee ku kielitaito on kuitenkin niin heikko, vaikka kyl sitä siellä oppii mut en mä tiää, en uskal-tas, jos käykii niin ettei opikaan.(H7)*

Luottamus siihen, että pärjää, oli lisännyt kielen käyttöä. Kielitaitoa oli aktiivisesti hankittu erilaisil-la tavoilla. Opiskelijat olivat valinneet erilaisia oppimissrategioita itselleen oppimiskokemusten mukaan (Ks. mm. (Metsola 2008, 22 ja Ruohotie 1999, 78-79). Käsittelen erilaisissa oppimisympä-ristöissä opiskelua erikseen viimeisen teeman yhteydessä.

Itseorientaatio näkyi myös siinä, kuinka opiskelija oli kyennyt vaikuttamaan opintoihinsa. Subjektin toimijuuden käsite liittyy kiinteästi uskomussysteemeihin (Ks. Lepola & Poskiparta 2001, 274). Kysymykseen siitä, kuinka itse on voinut vaikuttaa opiskeluun, tuli erilaisia vastauksia. Joitakin vastauksia leimasi tietynlainen alistuneisuus. Opiskeluista saadut kokemukset olivat saaneet toiset jo uskomaan, ettei mitään ole tehtävissä (Ks. Köngäs 2008, 87).

*En ees tiedä olisko voinu vaikuttaa mitenkään, en mä ainakaa vaikuttanu (H1)*

Joku näki vaikutusmahdollisuuden vain itsessä.

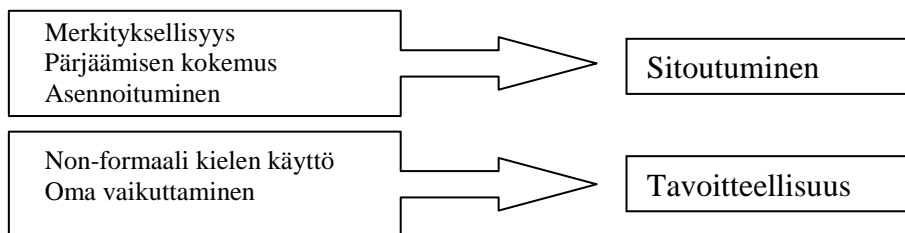
*Ei muuten (olisi voinut vaikuttaa) ku päättäämällä, et olis pitäny aina englannintuntien jälkeen vaan niiku alkaa kirjoittelee ja suomenteleee niitä kappaleita (H3)*

Hyvin vahvalla opiskelumotivaatiolla varustetut opiskelijat olivat vaikuttaneet joko suoraan tai osana ryhmää.

*Joo, mä pyysin auttavii monisteita koetta varten ja me myös saatii niitä. Ja me ollaan jauhettu semmosii asioita mitä ei olla osattu. Miten sen nyt sanois kyllä meillä oli mahdollisuus ite vaikuttaa niihi asioihin aika paljon. H12*

Uskomussysteemeistä näytti muodostuvan hyvin keskeinen osa kielen oppimista. Kielenoppimisen tärkeyden ja sen hallinnan merkityksen ymmärtäminen loi perustan oppimiselle. Omaan käsitykseen siitä, kuinka tulevaisuudessa pärjää, vaikutti aikaisempi kokemus oppimisesta ja asennoituminen kielen oppimiseen. Asennoitumiseen vaikutti myös se, kuinka tärkeäksi kielen opiskelun kokee. Sain näistä muodostettua kolme merkitysyksikköä; Merkityksellisyys, Pärjäämisen kokemus ja Asennoituminen, joista edelleen muodostin yhden Sitoutuminen-kategorian. Merkityksellisyyden kokeminen ja toisaalta kokemus pärjäämisestä olivat yhteydessä siihen, kuinka kieltä käytettiin muussa elämässä. Kielen käyttö koulun ulkopuolella oli kuitenkin omasta aktiivisuudesta, ei niinkään tilanteista kiinni. Nimitin tämän merkitysyksikön Non-formaaliksi kielen käyttämiseksi erotuksena ”pakollisesta” kouluopiskelusta. Oma vaikuttaminen oli ehkä selvin itseorientaation osoitus uskomussysteemeissä. Se ei kuitenkaan ole ainut tapa osoittaa omaa subjektiutta. Yhdistin Oman vaikuttamisen ja Non-formaalin kielenoppimisen Tavoitteellisuus-kategoriaksi.

Kuviossa 5 on kuvattu Uskomussysteemit-teemasta koostuvia kategorioita havainnollisemmin.



Kuvio 5. Sitoutuminen- ja Tavoitteellisuus-kategoriat

#### 4.4 Oppimisympäristö-kategoriat

Viimeisenä teeman mukaisena analyysirunkona käsittelin Oppimisympäristöt mukaisen osion. Aivan ensimmäiseksi perehdyin virallisen opetuksen oppimisympäristöihin. Toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa tyypillisimpiä oppimisympäristöjä ovat oppilaitosten työ- ja teorialuokat ja työssäoppimispaikat. Työpaikat kieltenopiskelun oppimisympäristönä eivät tulleet haastatteluissa esiin. Niissä uskottiin kyllä tarvittavan koulussa opittua englannintaitoa. Tarkasteluun virallisen koulutuksen osalta jäi siis vain koululuokat. Varsinaiseen luokkatilaan kohdistui yksi maininta. Luokka oli ollut hälyisen käytävän vieressä, ja käytävältä kuuluva meteli oli ajoittain häirinnyt oppimista. Oppilaitoksissa opiskelu tapahtuu pääasiassa omissa ja pienryhmissä. Ryhmän toiminta nousi monessa haastattelussa esiin. Ryhmiä määriteltiin eri tavoin pieniksi, rauhallisiksi, meluisiksi tai häiritseviksi. Pienryhmäkään ei ollut aina nimensä mukainen, vaan oli erään opiskelijan tarpeisiin liian iso ja häiritsevä. Tässä tapauksessa kyseessä oli peruskoulun erityisluokka. Kuten aiemmin Pedagoginen saavutettavuus-osiossa tuli esille, pienryhmät oli koettu mieluisaksi, koska niissä sai enemmän opettajan huomiota ja rauhan keskittyä.

Sekä pien- että normaaliryhmiin yhdistettiin ryhmädynamiikkaan liittyviä määritelmiä kuten se, kuinka ryhmä tuki tai pilkkasi tai se, kuinka vapautuneesti ryhmässä saattoi olla. Jälleen tuli esiin se, kuinka sama ryhmä oli täysin erilainen eri opiskelijoille.

*Tosi mukava ryhmä (oma luokka) hyvä henki ei oo pelottanut yhtään. Ryhmähenki on ollu tosi tärkeä. Et oli tosi kiva mennä tunneille, se ei ollu mitään pakkopullaa, ei tunnut yhtään siltä, et voi ei taas englantia. (H2)*



*Toi meiän luokka on sellanen hoihaahu ja sit tippuu ain kärryiltä, jos joku siellä vaikka hihittelee tai muuta. Puhuminen oli epämiellyttävää, kun joutu ääneen sanomaan tai vastaamaan jotain tai lukemaan kappaleita. Ja sit jos sano väärin niin sit sieltä tuli heti hohoho haa sä luit sen väärin. Et ryhmä ei ollu mitenkään kannustava. (H3)*

Eri oppimisympäristöt mahdollistavat opiskelun eri tavoin, ja vaikuttamalla oppimisympäristöön vaikutetaan myös opiskelijan mahdollisuuteen opiskella. (Ks Siitonen 1999, 14-15, 119 -122.) Sama ympäristö ei ole sama kaikille, ja koska ympäristön vaihtaminen ei ole aina mahdollista, on tärkeää se, kuinka pystyy olemassa olevassa ryhmässä toimimaan. Suuri osa haastateltavista oli voinut olla omassa ryhmässään ”ihan hyvin” tai jännittämättä.

*Pienryhmä on ollu kivempi, kun on pienempi porukka niin ei tuu niin paljon paineita ääneen lukemisessa. H5*  
*Iha meiän oma luokka se oli. Kyl se ihan kiva on et porukassa kuitenkin ollaan, tuttu ryhmä on ollut ihan kiva, vappaast on voinu olla H1:*

Ryhmänä toimimisesta tuli myös mainintoja, ja niissä tuli esiin hyvä ryhmähenki. Ryhmät olivat ottaneet kaikki mukaan ja ”menneet porukalla” ja tehneet yhteistyötä. Monessa ryhmässä oli autettu kaikkia, eikä ketään oltu pilkattu. Joissakin määritelmässä kaikki olivat kavereita ja juttelivat toisilleen. Ammattioppilaitoksen ryhmää verrattiin peruskouluun, ja nähtiin ero erilaisuuden hyväksymisessä.

*Tunnille on täällä ollu ihan kiva mennä. Ei oo ollu tunnetta et ois pidetty tyhmempänä. Ihan sillee normaalisti, et jos ei tajuu heti ni sit ei vaa tajuu heti, eikä siin oo ollu sillee mitään kummallista. Kukaan ei oo ruvennu naureskelemaan eikä mitään. Meijän ryhmä on ollu ihan mukava, ja sit täällä ei oo ollu sellasta syrjitää kuin peruskoussa. Ehkä siihen vaikuttaa se et ihmiset on vähän kasvanu, ni sitten ei olla enää niin ilkeitä toisille. Hyväksytään vähän muitaki. (H8)*

Oma toiminta ryhmän jäsenenä sai vähemmän ilmauksia. Oma toiminta liittyi lähinnä siihen, kuinka oli voinut vaikuttaa opetukseen. Vaikka ryhmä oli tuttu ja siellä saattoi olla oma itsensä, aivan kaikkea ei kuitenkaan voinut tehdä. Eräs opiskelija olisi halunnut enemmän ”opiskelua” Y-Tube-videon sijaan, muttei kehdannut esittää toivetta, koska kaikki muut olivat niin innoissaan videosta.

Kieltä opitaan luokkahuoneen ulkopuolellakin, mutta se, kuinka hyvin tuota koulun ulkopuolista mahdollisuutta hyödyntää, riippuu opiskelijan itseohjautuvuudesta (Ks. Juurakko-Paavola & Airola 2002, 21). Opiskelijat etsivät koulun ulkopuolelta hyvin monipuolisesti eri tapoja opiskella eri oppimisympäristöissä. Yleisimpiä olivat keskustelut englanninkielisten kavereiden kanssa, musiikin

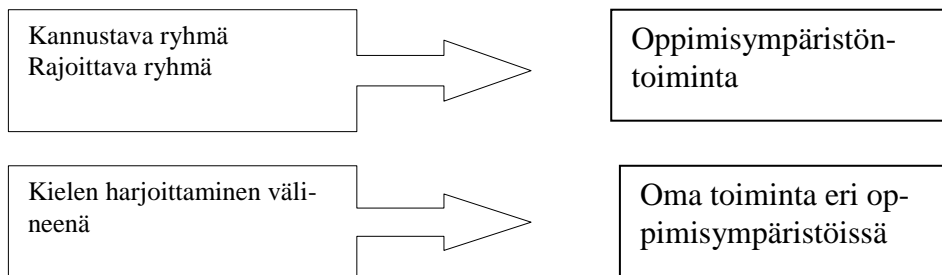
(laulun sanojen) kuuntelu, tv-sarjojen ja elokuvien katselu englanninkielisellä tekstillä sekä englanninkielisten kirjojen ja internetsivujen lukeminen. Kukaan opiskelijoista ei ollut ensin ajatellut näitä vapaa-ajan harrastuksia opiskeluksi. Vasta esimerkit kysymykseen ”Millaisilla muilla tavoilla olet opiskellut?” alkoi tuoda lisää ilmauksia koulun ulkoisiin opiskelukeinoihin liittyen. Kielitaitoa oli kuitenkin kehitetty tavoitteellisesti. Muutama vastaaja oli huomannut, että musiikin kuuntelu parantaa lausumista ja lisää sanavarastoa. Yksi katsoi mielisarjaansa yhä uudestaan ja uudestaan oppiäkseen fraaseja ulkoa. Englanninkielisistä nettisivuista ja muotilehdistä etsittiin muotiuutisia, joista mielenkiintoisempia suomennettiin tarkemmin.

*Joo kyllä mä jotain ohjelmia ja lehtiä seuraan ja tilaan jotain vaatteita verkkokaupasta. Kyllä mä suurin piirtein ymmärrän, mut jos en niin sitten mä katon sanakirjasta. Englanninkielisiä sivuja mä kattelen ja kääntelen, jos niis on jotain sellasta kivaa uutta juttua mistä haluais tietää enemmän. Ja musiikkii tulee kuunneltua kyllä. Joitain biisejä suomennan kuuntelen silleen, et mitä siinä sanotaan. Kesätoissa on joutunut jätskikiskassa puhuun englantia. (H6)*

Kirjoista mainittiin Harry Potter- ja Twilight-kirjat. Yksi vastaajista oli ottanut vähän suuremman kirjahaasteen ja luki Rikosta ja rangaistusta englanniksi. Kirjojen lukemisessa useampi kertoi yllättyneensä siitä, kuinka alun sanakirjatyöskentelyn jälkeen huomasi lukeneensa jo monta sivua tarvitsematta kääntäjää. Ne, jotka käyttivät kieltä vapaa-aikanaan jollain tavalla aktiivisesti, tekivät sitä yleensä hyvin monipuolisesti. Englanninkielen käyttö vapaa-aikana oli monelle tavoitteellista kielen harjoittelua, mutta useat käyttivät sitä välineenä saavuttaa haluamiansa asioita.

Virallisen opetuksen oppimisympäristönä nähtiin ryhmä. Vapaa-ajan oppimisympäristöjä oli monenlaisia kirjoista kavereihin. Avainilmaisiksi eri oppimisympäristöissä muodostui se, kuinka ne olivat toimineet tai kuinka niissä oli toimittu. Vaikka eri oppimisympäristöt kietoutuivat yhteen, niihin liittyi pieni ero. Ryhmässä oltiin lähinnä jäsenenä, ja koulun ulkopuolisissa aktiivisina toimijoina. Muodostin ryhmään liittyvistä ilmauksista Kannustava ryhmä ja Rajoittava ryhmä-analyysiyksiköt, ja näistä edelleen Oppimisympäristön toiminta-kategorian. Ulkopuolisista oppimisympäristöistä alkoi hahmottua kielen käyttö eri tavoin kehittävänä välineenä, josta muodostin oman merkitysyksikkönsä Kielen harjoittaminen välineenä, ja siitä edelleen Oma toiminta eri oppimisympäristöissä-kategorian.

Kuviossa 6 on selvennetty Oppimisympäristöt teemasta muodostuneet kategoriat.



Kuvio 6. Oppimisympäristön toiminta ja Oma toiminta eri oppimisympäristöissä-kategoriat

#### 4.5 Kuvauskategoriat ja niiden väliset suhteet

Hain haastattelulla lukivaikeustaustaisen nuoren kokemuksia kielen opiskelusta toisella asteella. Koko aineistoa tarkastelemalla (ks. Huusko & Paloniemi 2006, 168) alkoi muodostua käsitys siitä, miten kokemukset eri vaiheissa ja konteksteissa vaikuttivat siihen, kuinka opiskelija itse toimi oman oppimisensa ohjaajana (ks. Ruohotie 199, 157). Muodostin saaduista kategorioista vielä kuvauskategoriat, jotka mielestäni kattoivat aineistosta saadut kokemukset. Kaikilla opiskelijoilla oli ollut kokemuksia erilaista lukivaikeuden tuomista ongelmista, ja nuo ongelmat olivat ilmenneet jokaisella jollain tavoin kielen oppimisessa. Koetut ongelmat olivat hyvin tyypillisiä lukivaikeuden aiheuttamia ongelmia, ja niiden lieventämiseksi on olemassa erilaisia keinoja. Opiskelijat osasivat eritellä omia ongelmiaan myös todella hyvin. Muodostin Lukivaikeudet-kategoriasta Kokemukset lukivaikeudesta-kuvauskategorian.

Seuraavana kategorioina olin tarkastellut erilaisia tuki- ja selviytymiskeinoja. Peruskoulussa saatu pienryhmäopetus oli koettu joko hyväksi, leimaavaksi tai jopa ahdistavaksi. Ammattioppilaitoksen pienryhmäopetus oli koettu hyväksi silloin, kun se oli ollut säännöllistä. Ulkoisiin tukitoimiin voitiin katsoa myös erilaiset opetusmenetelmät ja yksilöllisyys opetuksessa. Tukitoimien oikein kohdentaminen ja mahdollisimman varhainen aloittaminen estää syrjäytymisen riskiä (Ise ym. 2011, 228). Opiskelijat olivat kokeneet selviytyvänsä paremmin saatujen tukitoimien ansiosta. Omaan yrittämiseen liittyi kokemus oman työn tuloksista. Kokemuksista tuli esiin se, että tulokset olivat yhteydessä omaan panostukseen. Kun oli saatu tulosta, oli yritetty enemmän, ja myös niin, että yrittämisestä huolimatta ei tulosta ollut tullut. Tärkeää oli onnistumisen kokemus, joka kannusti yrittä-

mään, tai epäonnistuminen, joka johti luovuttamiseen. Yhdistin kategoriat Ulkoinen tuki ja Oma yrittäminen kuvauskategoriaksi Kokemukset selviytymisestä.

Kolmas kuvauskategoria muodostui kategorioista Sitoutuminen ja Tavoitteellisuus. Koska tämän kategoriaryhmän kokemukset ja käsitykset liittyivät uskomussysteemeihin, nimesin kuvauskategorian nimellä Uskomussysteemien vaikutus. Uskomussysteemit syntyvät vuorovaikutuksessa kokemuksen ja oppimisympäristön kanssa (Ruohotie 1991, 81), joten niistä saatuja kokemuksia on vaikea eritellä omiksi erillisiksi ryhmikseen. Uskomussysteemit ilmenivät esimerkiksi siinä, kuinka omasta panostuksesta saatu hyöty oli koettu, oliko se arvosana vai uusi tieto? Kuinka motivoivaksi kielen opiskelu koettiin, ja lisäikö se mahdollisuuksia tulevaisuudessa? Kuinka uskottiin omaan selviytymiseen ja vaikuttamiseen? Millainen merkitys kielellä oli muussa elämässä, vai liittyikö se vain opintojen suorittamiseen?

Viimeisinä merkityskategorioina olivat erilaiset oppimisympäristöt. Olin lähtenyt kyselemään kokemuksia lähinnä formaalin koulutuksen oppimisympäristöistä. Vastauksista nousi esiin hyvin suurena osuutena opiskelijoiden koulun ulkoiset oppimisympäristöt. Suuntautuminen koulun ulkopuolisiin oppimisympäristöihin tukee myös elinikäisen oppimisen tavoitteita (2006/962/EY). Oppimisympäristöissä erottuivat erikseen opiskelijan oma toiminta eri ympäristöissä ja oppimisympäristön toiminta. Opiskelijoilla oli niistä johtuen erilaisia kokemuksia eri oppimisympäristöissä. Luokahuoneopetuksessa samakin opetusryhmä oli aivan erilainen eri opiskelijoiden kokemuksessa. Oma toimintaa koulun ulkoisissa oppimisympäristöissä ohjasivat erilaiset uskomussysteemit. Motiivina olivat esimerkiksi tiedon haku, uuden oppiminen tai kavereiden kanssa seurustelu. Yhteistä koulun ulkoisten oppimisympäristöjen aktiiviseen käyttöön oli kielen merkityksellisyyden kokemus. Viimeisen kuvauskategorian nimeksi tuli Kokemukset oppimisympäristöistä.

Tarkastelin aineistoa nyt uusien kuvauskategorioiden valossa. Luin litterointeja ja kuuntelin haastatteluja uudelleen varmistaakseni saamani tulokset. Tavoitteenani oli selvittää kuinka kuvauskategoriat sijoittuvat toisiinsa nähden. Pyrin rakentamaan kuvauskategorioista kuvauskategoriajärjestelmän, jossa nämä kategorioiden väliset suhteet ilmenisivät (ks. Huusko & Paloniemi 2006, 169). Olin kuvitellut voivani rakentaa hierarkisen oppimisprosessiin perustuvan järjestelmän, jossa uuden oppiminen rakentuu vanhan oppimisen päälle. Kuvauskategoriat olivat kuitenkin sellaisia, että ne saattoivat esiintyä missä tahansa oppimisen vaiheessa ja missä järjestyksessä tahansa. Uskomussysteemit näyttivät asettuvan jokaisen kolmen muun kategorian väliin vaikuttaen seuraavaan kategoriin ja siitä saatuihin kokemuksiin. Tätä huomiota tukee myös Ruohotien (1991, 78) näkemys uskomussysteemien vaikutuksesta oppimistuloksiin.

Pohdin kuvauskategorioiden visualisointia sykliseen muotoon, jossa kolme kokemukseen liittyvää kategoriata vuorottelisivat edeten, ja jossa uskomussysteemit vaikuttaisivat aina kokemuskategorioiden välissä. Vaikka kategorioilla oli selkeä järjestys, eivät kaikki kokemuskategoriat enää toistuneet kaikkien haastateltavien kohdalla. Joillakin haastateltavilla olivat esimerkiksi kokemukset lukivaikeuden tuomista ongelmista jo jääneet peruskouluun, ja nyt päällimmäisenä olivat selviytymisen kokemukset. Joillakin oppimisympäristöjen hyödyntämistä rajoitti lukivaikeuden tuomat epäonnistumisen kokemukset.

Päädyn selventämään kategorioita ja niiden välisiä suhteita kuvaamalla ne horisontaalisella järjestelmällä, eräänlaisena oppimisen molekyyliketjuna, jossa kolmen molekyylin eli kokemusryhmän välillä toimii uskomussysteemit niminen katalyytti. Tutkimuksen tuloksena saadut kuvauskategoriat ja niiden sijoittuminen toisiinsa nähden on havainnollistettu seuraavanlaisiksi kuvioksi:



Kuvio 7. Kuvauskategoriat ja niiden väliset suhteet

Tutkimustehtäväni oli selvittää, miten esteettömyys ilmenee kielen opetuksessa lukivaikeustaustaisen opiskelijan oppimiskokemuksena. Tutkimuksella selvisi, että esteettömyys ilmenee erilaisina kokemuksina, jotka muodostavat uskomussysteemeitä, ja jotka puolestaan voivat edistää tai estää oppimista. Uskomussysteemit vaikuttavat edelleen siihen, millaisiksi lukivaikeuden tuomat ongelmat koetaan. Ne vaikuttavat siihen, kuinka uskotaan, että ongelmista selviydytään ja selviytymiskeinojen käyttöön. Lisäksi ne vaikuttavat siihen, kuinka eri oppimisympäristöissä voidaan käyttää oppimisen mahdollisuuksia hyväksi. Uskomussysteemit vaikuttavat eri kokemusryhmien välillä. Vaikka kokemukset ovat yksilöllisiä, niistä voidaan muodostaa eri elämäntilanteiden mukaisia kokemusryhmiä. Tässä tutkimuksessa muodostuneita kokemusryhmiä ovat kokemukset lukivaikeudesta, kokemukset selviytymisestä ja kokemukset erilaista oppimisympäristöistä. Kokemusryhmien keskinäinen, selviytymisen kokemukset, vaikuttaa kahden ryhmän välillä niin ikään uskomussysteemeiden välityksellä.

## 5 POHDINTA

Tutkimuksen tulos toi esiin sen, että vaikka esteettömyys koetaan hyvin eri tavoin, psyykkiseen, sosiaaliseen ja pedagogiseen esteettömyyteen liittyvät kokemukset näyttävät olevan merkityksellisempiä kuin fyysiseen esteettömyyteen liittyvät kokemukset. Kukaan haastatelluista ei tuonut esiin esimerkiksi mitään apuvälineisiin liittyviä kokemuksia. Apuvälineiksi voidaan toki mieltää erilaiset televisiosarjat ja niiden tekstitykset, mutta niiden käyttö oli tämän tutkimuksen mukaan ollut omaehtoista, eikä niistä saatu apu ollut niinkään fyysistä kuin psyykkistä.

Tuloksista tuli esiin erilaisten uskomussysteemien keskeinen merkitys kielenopiskelussa. Uskomussysteemit vaikuttavat siihen, millaisia kokemuksia oppimisessa muodostuu. Ne vaikuttavat siihen, kuinka kokee selviytyvänsä, kuinka opiskelee ja mitä eri oppimisympäristöistä saa. Uskomussysteemit voivat suunnata opiskelua joko positiiviseen tai negatiiviseen suuntaan. Uskomussysteemien vaikutus on ratkaiseva, ne ohjaavat opiskelua parhaimmillaan itseohjautuvaan ja elinikäisen oppimisen suuntaan tai syrjäyttävät opiskelusta.

Tutkimuksen tuloksena syntyneitä kuvauskategorioita voidaan ajatella eräänlaisena peruselementtinä, josta muodostuu henkilökohtaisen oppimispolku. Haastatelluille opiskelijoille oli syntynyt hyvin erilaisia oppimispolkuja. Yhteistä kaikille olivat lukivaikeusongelmat, kokemukset kielenopiskelusta eri oppimisympäristöissä ja opiskelussa selviytymisestä. Kun tutkimuksen tuloksena syntyneiden kuvauskategorioiden eri merkitysyksiköitä tarkasteli tarkemmin, löytyi opiskelua eteenpäin vieviä kokemuksia, toisin sanoen esteettömyyttä edistäviä tekijöitä. Selkeitä opiskelun esteitä oli vaikeampi havaita, ne näyttivät kietoutuvan suurempiin ja lumipallomaisesti kerääntyviin kokemuksiin.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää esteettömyyttä kielenopiskelussa. Esteettömyys kiinnittyi erilaisiin uskomussysteemeihin, jotka vaikuttivat erilaisten kokemusten välillä. Uskomussysteemit syntyivät kokemuksista, ja ne vaikuttivat seuraaviin kokemuksiin. Kokemusryhmät muodostavat eräänlaisen jatkumon, mutta ne voivat toimia osatekijöinä myös eteenpäin tai taaksepäin vievässä oppimisen syklissä. Tutkimus tehtiin toisen asteen opiskelusta, ja lopullinen tavoite oli saada selville, kuinka esteettömyys ilmenee erityisesti opiskelussa ja opetuksessa. Uskomussysteemit ovat opiskelijan henkilökohtaisia uskomuksia, mutta ne syntyvät monen tekijän ja monen kokemuksen vaikutuksesta. Siksi on syytä tarkastella lähemmin, millaisia nuo uskomussysteemit ovat ja millaiset opiskelu- ja koulukokemukset niitä synnyttävät.

## 5.1 Esteettömyys lukivaikeuteen liittyvissä uskomussysteemeissä

Lukivaikeuden tuomat erilaiset ongelmat opiskelussa kuten muistamisen, kielisysteemin hallinnan ja puhumisen ja kirjoittamisen ongelmat sekä oppimisen hitaus olivat opiskelijoille arkipäivää. Niistä pyrittiin selviytymään myös itsenäisesti erilaisia oppimistapoja ja perinteistä ”pänttäystä” harrastamalla. Jotkut olivat jo uupuneet hitauden ja jatkuvan uudelleen opettelu edessä (ks. Leppänen ym. 2006, 383; Chung & Ho 2010, 206; Paananen 2006, 72). Mutta oli myös niitä, jotka jaksoivat yrittää kaikesta huolimatta, koska kokivat, että tavoitteet olivat tärkeitä saavuttaa. Lukivaikeudesta johtuvien ongelmien ratkaisuun on olemassa erilaisia menetelmiä ja välineitä. Eri opiskelijoille sopivat eri oppimistavat ja tyyli, joista on myös nykyisin paljon tietoa saatavilla. Osa opiskelijoista oli itse kokeillut erilaisia menetelmiä ja hakenut itselleen parhaita tapoja oppia.

Tutkimuksesta ilmeni se, kuinka käsitys itsestä kielenoppijana syntyi jo peruskoulussa. Ammattioppilaitokseen tullessa opiskelija oli jo muodostanut jonkinlaisen asenteen kielenoppimiseen (ks. Miettinen 2008, 34; Köngäs 2008, 87). Käsitykset omista kyvyistä ohjasivat asennoitumista opiskeluun. Tutkimus osoitti sen, kuinka uskomussysteemeillä on vaikutusta oppimisen ja motivationaalisten orientaatioiden välisissä yhteyksissä (ks. Lepola & Poskiparta 2001, 274). Nähtiinkö kielen opiskelu ylipäättänsä tarpeelliseksi riippui siitä, uskottiinko siitä olevan mitään hyötyä. Tutkimuksesta tuli myös selville se, kuinka eri kokemuksista muodostuneet uskomussysteemit voivat ohjata toimintaa (ks. Sahlberg 1996, 105). Mikäli koki saavansa tulosta aikaiseksi, se kannusti yrittämään enemmän.

Kaikkia lukiongelmiä ei kuitenkaan voi ratkaista tai edes lieventää. Useilla opiskelijoilla lukivaikeus oli hankaloittanut oppimista koko opiskelun ajan. Oleellista oli silloin se, kuinka opiskelija itse oli jaksanut yrittää, ja kuinka häntä oli voitu tukea yrittämään. Mikäli tavoitteet koettiin tärkeiksi, ne pyrittiin saavuttamaan. Tavoitteet voitiin kokea tärkeäksi, mikäli niistä oli hyötyä kouluarvosanojen tai yleensä uuden oppimisen (kielitaidon) kannalta. Kielitaidon oppiminen saattoi olla myös henkilökohtaisesti merkittävää, jolloin tavoitteet oli itse asetettuja. Tavoitteiden saavuttaminen tai kielen opiskelu yleensä saattoi olla myös täysin merkityksetöntä, jolloin sitä ei opiskeltu. Tutkimuksen mukaan ne, jotka kokivat kielen hyödylliseksi välineenä jonkin muun tavoitteen saavuttamiseksi, olivat motivoituneimpia opiskelemaan sitä.

Tavoitteisiin pyrkimiseen liittyi myös niiden saavutettavuus. Jos tavoitteet olivat liian kaukaisia, niihin ei jaksettu pyrkiä. Jos ne muuten koettiin mahdottomaksi saavuttaa, tuntui yrittäminen toivot-

tomalta. Saatu negatiivinen kokemus kielenoppimisesta jopa esti yrittämästä uudelleen. Toisaalta kokemus siitä, että yrittämisen kautta onnistui, auttoi yrittämään lisää aina uudestaan. Useimmat kokivat peruskoulussa saadun pienryhmäopetuksen hyväksi, jopa ratkaisevaksi oman opiskelun kannalta. Pienryhmässä oli saatu henkilökohtaisempaa opetusta, ja opettajalla oli ollut aikaa kerrata asioita. Pienryhmäopetuksen tuloksen tunne oppimisesta oli herännyt, ja palaute oli ollut positiivista. On ensiarvoisen tärkeää, että kielen opiskelusta pystyttäisiin muodostamaan positiivinen ja palkitseva kokemus heti opiskelun aluksi, siten ettei negatiivinen kierre pääse alkuun. Negatiivisen kierteen seurauksena oli paitsi usko omaan kyvyttömyyteen myös se, että opittavaa asiaa oli kertynyt liikaa, ja se tuntui kokonaisuudessaan mahdottomalta saavuttaa. Opittavia asioita oli kertynyt joko tekemättä jääneistä tehtävistä tai oppimatta jääneistä asioista. Ikävien oppimiskokemusten vaikutukset ja usko omaan kyvyttömyyteen vaikuttivat muun muassa tulevien jatko-opintojen valintoihin ja työuran suunnitteluun.

## **5.2 Esteettömyys oppimisympäristöihin liittyvissä uskomussysteemeissä**

Tutkimuksessa tuli esiin se, että oppimisympäristöissä nimenomaan ryhmän toiminta ja sen henki olivat merkityksellisiä, eivät fyysiset tilat. Ainoastaan yhtä opiskelijaa oli luokassa häirinnyt käytävältä kantautunut melu. Oppimisympäristö pystyi auttamaan opiskelijan subjektiuden toteutumista. Esimerkiksi turvalliseksi koettu ja positiivinen ilmapiiri auttoi olemaan ”omana itsenään” ja avoimena uudelle. Rento tunnelma lievensi jännitystä, eikä virheitä tarvinnut pelätä. Itseohjautuva opiskelija taas pystyi hyödyntämään erilaisia ympäristöjä monin tavoin ja vaikuttamaan niihin. Pienryhmäopetus ammatillisessa oppilaitoksessa koettiin hyväksi samoista syistä kuin peruskoulussakin. Lisäksi mainittiin, että ammattioppilaitoksen ryhmät olivat kaiken kaikkiaan pienempiä, eikä toisella asteella erilaisuutta koettu enää niin leimaavaksi kuin peruskoulussa.

Opiskelijat kokivat saman oppimisympäristön hyvin eri tavoin. Opiskelijat, joilla oli vahva motivaatio ja positiiviset minäuskomukset, pystyivät vaikuttamaan ympäristön toimintaan ja myös saivat samasta ympäristöstä enemmän kuin ne, jotka suhtautuivat omiin oppimismahdollisuuksiinsa kielteisesti. Omalla vaikuttamisella saatettiin myös oppimisympäristö muuttaa epämieluisaksi toiselle. Näin oppimisen edisteet jollekin olivat muuttuneet esteeksi toiselle (ks. Vehmas & Puupponen 2008,14). Voimaannuttavan oppimisympäristön rakentaminen on haaste, ja on mahdollista, ettei joillekin hyvä ympäristö ole sitä kaikille.



Itseohjautuvimmat opiskelijat olivat löytäneet koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt. Opiskelijat kuuntelivat paljon musiikkia ja suomensivat lyriikoita, lukivat kansainvälisiä muotisivuja ja verkkouutisia, katsoivat lempisarjoja englanninkielellä, vaihtoivat elokuvaan tekstityksen englanniksi ja lukivat myös perinteisesti englanninkielisiä kirjoja. Monella oli myös englanninkielisiä kavereita. Nämä opiskelijat olivat jo vastanneet uuteen kielitaitovaatimukseen, joka liittyi vieraskieliseen koulun ulkoisen informaatiovirran hyödyntämiseen sekä kansainväliseen ja yhteiskunnalliseen osallisuuteen (ks. Dyson 2001, 24-27; Juurakko-Paavola & Airola 2002, 21). Tuntui jopa siltä, että monelle nämä koulun ulkoiset epäviralliset oppimisympäristöt olivat merkityksellisempiä kuin koulun tarjoama opetus. Heillä oli jo monilta osin itseohjautuvuuteen liittyvät valmiudet siirtyä eteenpäin koulun ulkoiseen ja jälkeiseen oppimiseen.

Tutkimuksessa esiin tulleet erilaisten oppimisympäristöjen käyttö oli häkellyttävän runsasta ja monipuolista. Erilaisia ympäristöjä ja tapoja oppia käytettiin tietoisesti nimenomaan uuden oppimisen tarkoituksessa. Erittäin tärkeä opiskelua ohjaava tekijä oli se, miten kieli koettiin merkitykselliseksi. Haastatellut kertoivat, kuinka he olivat vaihtaneet lempisarjan kielen englanniksi oppiakseen kieltä, mutta pian huomanneetkin keskittyneensä itse sarjan ”sanomaan” enemmän kuin sen kääntämiseen. Oli myös opiskelijoita, jotka hakivat tietoisesti uusinta tietoa kansainvälisistä lehdistä, eivätkä edes ajatelleet niiden olevan englanninkielisiä. Tällä tavoin auenneet uudet oppimisympäristöt kasvattivat lisää kielitaitoa ja johtivat yhä uusiin ympäristöihin, eikä se tuntunut raskaalta. Vaikutti siltä, että siinä vaiheessa, kun kielellä oli välinearvo, sitä hallittiin jo hyvin tai ainakin koettiin, että sitä osatiin riittävästi. Tämä taas rohkaisi sen käyttöön yhä laajemmin.

Oppimisympäristöjä käytettiin monipuolisesti, mutta myös niiden kohdalla saattoi asetelman kääntää toisinpäin. Mikäli opiskelijalla oli kokemusta siitä, että kieltä tarvittiin jossain koulun tai arkipäivän elämässä, sen opiskelu nähtiin tarpeelliseksi. Opiskelijoilla oli esimerkiksi kokemuksia siitä, kuinka työssäoppimisjaksoilla tai kesätyöpaikoissa oli joutunut käyttämään englantia. Englanninkielentaito nähtiin tärkeäksi siksi, että tulevassa työpaikassa saattoi olla englanninkielisiä kavereita. Ja jälleen kääntäen; mikäli englantia ei ollut koskaan tarvinnut, sen opiskelussa ei nähty mitään järkeä, eikä sitä uskottu, että sille olisi mitään käyttöä jatkossakaan.

### 5.3 Loppupäätelmät

Formaalilla kouluopetuksella on vielä tehtävänsä kielenopiskelussa. Kaikki opiskelijat olivat saaneet perusoppinsa peruskoulussa, ja juuri alkuvaiheessa annettu tuki ja positiivinen palaute kannustivat yrittämään. Opiskelijoiden oma sitoutuminen ja tavoitteellisuus syntyivät onnistumisen kokemuksista ja siitä, kuinka tärkeäksi kielen opiskelu ja oppiminen koettiin. Näihin voidaan vaikuttaa opetuksen suunnittelulla ja viemällä kieltä ja sen käyttöä yhä lähemmäksi arki- ja työelämää. Lukivaikeusongelmien huomioiminen ja tuki niihin heti opintojen alkuvaiheessa on oleellisen tärkeää. Lukivaikeuksinen opiskelija joutuu usein ahkeroimaan ja yrittämään monin verroin ”tavalliseen” opiskelijaan nähden. Hän tarvitsee kaiken sen kannustuksen ja rohkaisun, mitä saatavilla on, sekä vankan kielitietopohjan, jolle rakentaa omaa oppimistaan vaikka pienin askelin kerrallaan. Toisen asteen opiskelu pitäisi voida nähdä toisena mahdollisuutena, mikäli peruskoulussa saatu kielipohja on heikko tai olematon. On tärkeää, että myös ammatillisissa oppilaitoksissa on mahdollisuus pienryhmä- tuki- ja erityisopetukseen. Tässä pedagogisen esteettömyyden keinot ovat avainasemassa.

Koulun formaaleissa oppimisympäristöissä vaikutti enemmän tunnelma kuin tilat tai välineet. Opettaja oli toiminnallaan avainasemassa tunnelmanluojana, ryhmän henki oli ratkaisevan tärkeä. Oppimisympäristöjen esteettömyydessä on kiinnitetty paljon huomiota nimenomaan fyysiseen esteettömyyteen. Kukaan haastatelluista ei ollut kiinnittänyt mitään huomiota luokkatilan sisustukseen, mutta kaikilla oli jokin mielipide opettajan ja ryhmän toiminnasta. Fyysisiä puitteita tärkeämpää on keskittyä luomaan toimiva ja pedagogisesti kannustava opetusilmapiiri sekä poistaa oppimisympäristön psyykkisiä ja sosiaalisia esteitä.

Se, kuinka koulun ulkoisia oppimisympäristöjä ja kieltä käytettiin, liittyy toimijuuteen ja itseorientaatioon. Inklusioideologian esiintuomat osatekijät, itseohjautuvuus ja subjektiivisuus, tulivat esiin opiskelun menestystarinoissa. Nämä ”voimaantuneet” opiskelijat asettivat itselleen tavoitteita, pyrkivät sinnikkäästi niitä kohti ja myös pitivät tärkeänä saavuttaa ne.

Kun tutkimukseni alussa kaivoin esteettömyyttä esiin inklusioideologiasta, löysin esteettömyyden yksilön subjektiivista tukevan aspektin. Pyrkimys yksilön subjektiivuuteen on vallalla yhteiskunnassa laajasti esimerkiksi kaikessa kuntoutuksessa. Sen merkitys opetuksessakin alkaa näkyä esimerkiksi kielenkäytössä, kun puhutaan vaikkapa osallistavasta kasvatuksesta. Tutkimukseni tulos oli se, että esteettömyys ilmenee kokemuksina, joita synnyttävät uskomussysteemit. Kun halutaan edesauttaa esteettömyyttä, on kyettävä vaikuttamaan nimenomaan noihin uskomussysteemeihin. Noihin usko-

mussysteemeihin voidaan vaikuttaa kaikilla fyysisen-, psyykkisen-, sosiaalisen- ja pedagogisen esteettömyyden osa-alueilla. Näistä vähiten merkitystä vaikutti olevan fyysisellä esteettömyydellä todennäköisesti siksi, että siihen on tähän asti eniten kiinnitetty huomiota.

Tutkimukseni tulos osoitti mielestäni viehättävästi esteettömyyden löytyvän ikään kuin sen alkulähteiltä inklusion sisältä. Esteettömyys tulee mieltää paljon suuremmaksi kokonaisuudeksi kuin yksittäisiksi teoksi tai menetelmiksi. Tuettaessa esteettömyyttä kielenopetuksessa on kiinnitettävä huomiota oppimismekanismeihin, siihen kuinka oppimiskokemukset syntyvät. Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin sitä, kuinka subjektiutta ja toimijuutta tukevat uskomussysteemit syntyvät ja kuinka niihin voisi vaikuttaa. Halutessamme vaikuttaa esteettömyyteen se olisi voitava myös paikallistaa, toisin sanoen olisi selvitettävä missä näitä esteettömiä tai estäviä kokemuksia syntyy. Koska oppimiskokemukset ovat hyvin subjektiivisia, myös se, kuinka ne oppimisessa syntyvät on hyvin yksilöllistä. Juuri siksi opiskelijan oma arvio omasta oppimisestaan on ensiarvoisen tärkeää. Inklusiivinen, subjektiutta korostava ajattelu lähteekin siitä, että opiskelija on itse oman oppimisensa asiantuntija. Esteettömien oppimiskokemusten mahdollistamiseksi pitäisikin juuri tuota opiskelijan omaa arviota voida kehittää ja tutkia lisää.

## **6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS**

Laadullisen tutkimuksen koko tekoprosessi pohjautuu tutkijan omiin arvioihin ja ratkaisuihin. Aiheen valinta ja rajaus, tutkimusjoukon riittävyys, aineiston analyysi sekä lopulliset päätelmät siitä, perustuvat kaikki tutkijan omaan harkintaan ja valintoihin. Siksi onkin oleellista pyrkiä arvioimaan koko tutkimusprosessin luotettavuutta. (Eskola & Suoranta 1998, 209-211.) Koko tutkimusprosessin luotettavuutta voidaan arvioida parhaiten silloin, kun tuo prosessi on tehty niin näkyväksi, että sen jokaista vaihetta voidaan arvioida erikseen. Tutkijan olisi pystyttävä tuomaan esille oma päättelynsä rekonstruoida tutkimus mahdollisimman hyvin (Eskola & Suoranta 1998, 212-213). Tässä tutkija joutuu jälleen päättämään sen, mikä on riittävä selostuksen määrä, mikä taas liikaa tai mikä liian vähän. Tutkimusprosessin yksittäisten vaiheiden esiin tuomiseen voi käyttää erilaisia menetelmiä. Tein tätä tutkimusta parhaani mukaan läpinäkyväksi käymällä sen läpi eräänlaisen tarkistuslistan avulla. Tarkastelin tutkimusta Tracyn (2010) ”Eight Big- Tent” kriteeristön kriteereillä.

”Eight Big-Tent” -kriteeristön mukaan ensimmäinen kvalitatiivisen tutkimuksen tarkastelukohta on tutkimuksen aihe. Aiheen tulee olla relevantti, ajankohtainen, merkittävä ja kiinnostava (Tracy

2010, 840). Tutkimuksen aiheesta voi nostaa esiin kaksi käsitettä ”Lukivaikeus” ja ”Esteettömyys”. Näistä lukivaikeus on todella käsitelty aihe, ja siitä on tehty lukuisia tutkimuksia. Suomenkielistä luki-tutkimusta kuitenkin kaivataan lisää. Lukivaikeutta vieraankielen oppimisessa on myös tutkittu, mutta vieraankielen oppiminen suomi äidinkielenä on jäänyt vähemmälle huomiolle. Esteettömyys aiheena tuntuu kuluneelta, mutta kun käsitteen vie perimmäisille inklusion lähteille, se onkin mitä ajankohtaisin muun muassa lähikouluideologian myötä. Se, onko aihe relevantti, merkittävä ja kiinnostava, on melko subjektiivinen kysymys. Lukivaikeus on merkittävä syrjäytymisen riski, ja se vaikuttaa vieraankielen oppimisessa, joten sen tutkiminen, kuinka riskiä ja ongelmia voidaan pienentää, on tärkeää. Tutkimusaihe on tärkeä sekä yksilö- että yhteiskuntatasolla, mutta progradu-tutkielman hyöty jäänee paikallistasolle (ks.Tracy 2011, 845).

Yhtenä hyvän laadullisen tutkimuksen kriteerinä on Tracyn mukaan sen rakenne. (Tracy 2011, 841.) Tein tutkimuksen toteutuksessa perusteellista työtä, mutta tutkimusraportin kurinalaisuus ja sen rakenne jäävät muiden arvioitavaksi. Tutkimuksen pohjatiedon keruu oli perusteellista, ja se voi näkyä tutkimusraportissa teoriaosuuden laajuutena. Tutkimusraportin elinikäistä oppimista ja lukivaikeutta koskevat kohdat voivat tuntua laajoilta tai jopa epärelevanteilta, mutta mielestäni osoitan raporttiosuudessa niiden merkityksen kokonaisuuden kannalta. Aineiston keruu ja analyysi vastaavat tutkimustehtävää, ne on pyritty tekemään huolella ja asianmukaisesti, ja se on myös pyritty raportissa osoittamaan. Sen jälkeen kun olin jo päättänyt aineiston saturaatiosta, ilmeni kaksi asiaa, jotka olisi pitänyt vielä varmistaa. Viimeinen haastateltava toi haastatteluun aivan uusia asioita, ja jäin pohtimaan, olisiko tällaisia ”yllätyksiä” tullut vastaan, mikäli haastatteluja olisi tehty lisää. Monet haastatellut toivat esiin englanninkielisten kavereiden kanssa seurustelun, ja sen osalta jäi selvittämättä, olivatko kaverit verkossa vai luonnossa, ja millä tavoin heidän kanssaan kommunikoi-tiin.

Seuraavana tarkistuslistalla on termi ”vilpittömyys”, jolla kuvataan tutkijan pyrkimystä rehellisyyteen ja reflektiivisyyteen sekä tutkimuksen läpinäkyvyyteen (Tracy 2011, 841. Tutkimusraporttia on tehty samassa järjestyksessä kuin tutkimusta. Ensin on tutustuttu aiheeseen, pohdittu tutkimusmenetelmää, suoritettu haastattelu ja lopuksi analyysi. Tutkimuksen edetessä on koko ajan pyritty käymään keskustelua aiheeseen liittyvän teorian kanssa. Tutkimus ohjasi työtäni, ja tutkimuksessa esiin tulleet vaiheet ja asiat on raportoitu ”reaaliaikaisesti”. Näin olen voinut suhtautua objektiivisemmin tutkimukseen; olen kohdannut tutkimuksessa ilmenneet asiat samalla tavoin ennalta arvaamattomana kuin lukijakin. Tracy (2011, 842) korostaa sitä, että tutkijan on tuotava rehellisesti esiin oma suhteensa tutkimuksen aiheeseen, ja se tulisi vielä mieluummin ”näyttää toteen” lukijan itsensä ar-

vioitavaksi kuin selittää. Oma lukivaikeuteni oli osittain koko tutkimusaiheen valinnan taustalla. Se on herkistänyt minut näkemään näitä ongelmia ja ymmärtämään haastateltaviani. Alussa viittaamani ”kaksoisrooli” toi näkökulman aiheeseen tutkittavista käsin. En ole kuitenkaan laittanut sanoja kenenkään suuhun. Litteroinnissa olin erityisen tarkka, ja siksi myös haastattelujen suorien lainauksien osuus on suuri. Olen koko ajan tiedostanut sen, että tämä ei ole minun tarinani. Oma sitoumukseni aiheeseen liittyy myös uskottavuuteen ja luotettavuuteen, ja siksi raportoinnissa on pyritty mahdollisimman aukottomaan kuvaukseen ja siihen, että tutkimukseen osallistujien todellinen ääni on noussut esiin (ks. Tracy 2011, 840).

Lopuksi voi tarkastella tutkimuksen kokonaisuutta ja sen koherenssia. Tutkimuksen tulisi olla eheä ja mielekäs kokonaisuus, joka syventää ymmärrystä ja luo uutta. Tutkimuksen tulee pitää se, minkä se lupaa, ja tutkimuksen etenemistä pitäisi pystyä seuraamaan lopputuloksen asti. (Tracy 2011, 846 ja 848.) Tutkimusraportissa on pyritty siihen, että se olisi eheä ja kattava kuvaus tutkimuksesta. Toivon, että tutkimus lisää jokaisen lukijan ymmärrystä lukivaikeudesta ja esteettömyydestä. Tutkimus on vastannut sille asetettuun tutkimustehtävään ja tuonut uutena tiedon siitä, että esteettömyys ilmenee uskomussysteemeissä, ja sen toteuttamiseksi on katsottava isompia kokonaisuus kuin yksittäisiä tekoja.

## LÄHTEET

- Aholainen, R. 2000. Ammattiopetuksen ulkomaiset yhteydet ja kansainvälistyminen. Teoksessa V. Raitaniemi, A. Rajaniemi, P. Ruohotie & K. Harra (toim.) Suomalaisen ammattikasvatuksen historia. OKKA-säätiön julkaisuja. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 34-38.
- Cedefop 2010. Wege zum Erfolg. Lebensbegleitende Beratung für besseres Lernen und Arbeiten in Europa. Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Chung, K. K. H. & Ho, C. S. – H. 2010. Second Language Learning Difficulties in Chinese Children With Dyslexia: What Are the Reading-Related Cognitive Skills That Contribute to English and Chinese Word Reading ? Journal of Learning Disabilities 43 (3), 195-211.
- Dyson, A. 2001. Special needs in the twenty-first century: where we've been and where we're going. British Journal of Special Education 28 (81), 24-29.
- European Commission 2009. Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. For the European Commission Directorate General Information Society and Media; Media Literacy Unit. Final Report.
- Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2009. Inklusiivisen koulutuksen laadun edistämisen pääperiaatteet – suosituksia päättäjille. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus.
- Eskola, S. 2008. Saavutettavuus ja fyysinen ympäristö. Johdanto. Teoksessa S. Eskola, L. Metsola, K. Miettinen, L. Piha, M-L: Rahikkala & U. Ruuskanen (toim) Kaikille yhteiseen ammattioppilaitokseen. Invalidiliiton julkaisuja, 70 83.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Geiger, G. & Lettvin, J.Y. 1997. A View on Dyslexia. Massachusetts Institute of Technology Artificial Intelligence Laboratory and Center for Biological and Computational Learning Department of Brain and Cognitive Sciences. A:I: Memo No. 1608 C:B:C:L Paper No. 148.
- Hakanen, J. 2009. Työn imua, tuottavuutta ja kukoistavia työpaikkoja? - Kohti laadukasta työelämää. Työsuojelurahaston tilaama selvitys 2009.
- Harris, M. 2012. Fulfilling a European Vision through Flexible Learning and Choice. European Journal of Education 47 (3), 424-434.
- Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. Kasvatus 36 (5), 340-354.
- Hermanson, E. 2006. Neuvolan rooli oppimisvaikeuksien auttamisessa. Teoksessa P. Anttila, R. Hämäläinen, V. Isotalo, V. Taarna & A. Valkama (toim.). Korvatulehduksista kouluhaluttomuuteen, unihäiriöstä uupumiseen. Lukivaikeusko terveydenhuollon asia? Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino OY, 17-21.

- Hirvonen, M., Ladonlahti, T. & Pirttimaa, R. 2009. Ammatillisesta erityisopetuksesta tuettuun ammatilliseen opiskeluun – näkökulmia ammatillisen erityisopetuksen ja koulutuksen kehittämiseen. *Kasvatus* 40 (2), 158-167.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Holopainen, L., Kairaluoma, L., Nevala, J. & Ahonen, T. 2004. Lukivaikeuksien seulontamenetelmä nuorille ja aikuisille. Niilo Mäki Instituutin julkaisuja © 2004. Jyväskylä: Siirtopaino.
- Holopainen, L. & Savolainen, H. 2006. Lukivaikeus ja koettu psyykkinen hyvinvointi toisen asteen opintojen alussa. *Kasvatus* 37 (5), 436-474.
- Hotulainen, R. & Lappalainen K. 2009. Sosioekonominen tausta ja osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistuminen selittämässä nuorten aikuisten vahvuuksia sekä koulutukseen ja työelämään sijoittumista. *Kasvatus* 40 (2), 131-146.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162- 173.
- Ise, E., Blommert, L., Bertrand, D., Faisca, L., Puolakanaho, A., Saine, N., Surányi, Z., Vaessen, A., Csépe, V., Lyytinen, H., Reis, A., Ziegler, J. & Shulte-Körne, G. 2011. Support Systems for Poor Readers: Empirical Data From Six EU Member States. *Journal of Learning Disabilities* 44 (3), 228-245.
- Itälä J. 2000. Ammatillisen koulutuksen rooli Suomen rakentamisessa. Teoksessa V. Raitaniemi, A. Rajaniemi, P. Ruohotie & K. Harra (toim.) Suomalaisen ammattikasvatuksen historia. OKKA-säätiön julkaisuja. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 41-68.
- Juurakko-Paavola, T. & Airola A. 2002. Minustako tehokas kielenoppija? Vinkkejä elinikäisen kielenoppimisen matkalle. KeVät-PROJEKTI. Helsingin, Hämeen, Lahden ja Pirkanmaan ammatti- korkeakoulut
- Kohonen, V. 2009. Autonomia, autenttisuus ja toimijuus kielikasvatuksessa. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen & P. Moilanen (toim) Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurien välinen toimijuus. OKKA-säätiön julkaisuja. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 12-38.
- Korpilahti, P. 2010. Kaksikielisyys ja kielihäiriöt. Teoksessa P. Korpilahti, O. Aaltonen & M. Laine (toim.) Kieli ja aivot Helsinki: Art-Print, 146-151.
- Korpilahti, P. 2006. Kielen kehitykselliset häiriöt; viivästynyt ja poikkeava kielenkehitys. Teoksessa K. Launonen & A-M. Korpiaakko-Huuhka (toim.) Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Helsinki: Yliopistopaino, 39-58.
- Klemm, K. 2009. Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Eine Studie zu den Ausgaben und Zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland. Gütersloh: Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung.
- Köngäs, M. 2008. Kielitaitoa kaikille. Teoksessa E. Honkanen, L. Kaikkonen & H. Kotila (toim.) Näkökulmia ammatilliseen erityisopetukseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 85-97.

- Ladonlahti, T. & Naukkarinen A. 2006. Osallistava kasvatusta ja opettajakoulutuksen haasteet. *Kasvatus* 37 (4), 343-358.
- Lepola, J. & Poskiparta, E. 2001. Motivaation ja lukutaidon kehittyminen ala-asteella koulutudokkaiden motivaatioprofiilien näkökulmasta. *Kasvatus* 32 (3), 273-289.
- Leppänen, P., Aro, M., Hämäläinen, J. & Vesterinen, M. 2006. Dysleksia - kehityksellinen lukemisen vaikeus. Teoksessa M. Hämäläinen, M. Laine, O. Aaltonen & A. Revonsuo, (toim.) *Mieli ja aivot. Kognitiivisen neurotieteen oppikirja*. Turun yliopisto. Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus. Gummerus Kirjapaino Oy, 380-389
- Lille, K. 2011. Tevallako tulevaisuuteen –selvitys. I. Boncamber (toim.) *Tekstiililehti* (1), 18-21.
- Lyytinen, P. 2004. Kielen kehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Juva: WS Bookwell Oy, 48-68.
- Mayer-Pirttijärvi, H. (toim.) 2010. Elinkeinoelämässä tarvitaan yhä useampia kieliä. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu 2009. Elinkeinoelämän keskusliitto EK. Saatavana osoitteessa [www.ek.fi](http://www.ek.fi)
- Metsola, L. 2008. Pedagoginen saavutettavuus. Johdanto. Teoksessa S. Eskola, L. Metsola, K. Miettinen, L. Piha, M-L: Rahikkala & U. Ruuskanen (toim) *Kaikille yhteiseen ammattioppilaitokseen*. Invalidiliiton julkaisuja, 21-22.
- Metsämuuronen, J. (toim.) 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Miettinen, K. 2008. Opetussuunnitelmat ja erityisopetus ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa. Asiakirja- ja kyselytutkimus opetussuunnitelmanperusteiden mukaisesta ammatillisesta erityisopetuksesta. Väitöskirja. Tampereen yliopisto: Kasvatustieteiden laitos.
- Miettinen, K. & Suorsa-Arnio 2008. Lainsäädännön ja opetussuunnitelman näkökulma saavutettavuuteen. Teoksessa S. Eskola, L. Metsola, K. Miettinen, L. Piha, M-L: Rahikkala & U. Ruuskanen (toim) *Kaikille yhteiseen ammattioppilaitokseen*. Invalidiliiton julkaisuja, 10-11.
- Naukkarinen, A. 2000. Konstruktionistisen näkökulman merkitys inklusiivisen koulun rakentamisessa. *Kasvatus* 31 (2), 159-170
- Paananen, S. 2006. Dysleksia, identiteetti ja biografinen oppiminen. Dysleksia aikuisen elämän kerroksissa. Lapin yliopisto. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä P. 2010. Asiantuntijuudesta identiteettiin- Anneli Ete-läpellon tutkimuspolkuja. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim) *Luovuus oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki WSOYpro OY, 13-37.
- Penttinen, E. & Kyyrönen, L. 2005. Vieraiden kielten opettajakoulutuksen haasteet. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Uudenlaisia maistereita*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 299-317.



Pérez Tornero, J., M. & Varis T. 2010. Media Literacy and New Humanism. UNESCO Institute for information Technologies in Education.

Perttula, J. 2009. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus Merkitys – tulkinta - ymmärtäminen. Tampere: Juvenes Print, 115-162.

Pihko, M-K. 2007. ”Pahinta on omin sanoin sanominen” Kielijännitys tavanomaisessa vieraankielen opetuksessa ja vieraskielisessä sisällönopetuksessa. Kasvatus 40 (1), 60-68.

Poikkeus, A-M., Ketonen, R. & Siiskonen, T. 2004. Puhutusta kirjoitettuun kieleen. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Juva: WS Bookwell Oy, 69-80.

Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria konstruktivismista realismiin. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Raunio, K. 2010. Johdatus gradun tekemiseen. Gradun hyvät käytännöt. Tampub: <http://tampub.uta.fi/tup/978-951-44-7633-4>

Reindal, S. M. 2010. What is the purpose? Reflections on inclusion and special education from a capability perspective. European Journal of Special Needs Education 25 (1), 1-12.

Rimpelä, M. 2008. Esipuhe. Teoksessa S. Eskola, L. Metsola, K. Miettinen, L. Piha, M-L: Rahikkala & U. Ruuskanen (toim) Kaikille yhteiseen ammattioppilaitokseen. Invalidiliiton julkaisuja, 6-7.

Ruijs, R. & Peetsma T. 2009. Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. Educational Research Review 4. (2009), 67-79.

Ruohotie, P. 1999. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Werner Södersström Osakeyhtiö.

Schulte-Körne, G. 2011. Lese- und Rechtschreibstörung im Schulalter. Neuropsychologische Aspekte. Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie 59 (1), 47-55.

Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa? Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen. Jyväskylä: Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 119.

Saloviita, T. 2006a. Erityisopetuksen oikeuttaminen ja vammaishuollon mallit. Teoksessa A. Teittinen (toim.) Vammaisuuden tutkimus. Helsinki: Yliopistopaino, 120-149.

Saloviita, T. 2006b. Erityisopetus ja inklusio. Kasvatus 37 (4), 326-342.

Savolainen, H. 2009. Erilaisuuden huomioimisesta hyviin oppimistuloksiin. Kasvatus 40 (2), 121-130.

Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Väitöskirja. Oulun yliopisto. Oulu University Press. Saatavana: <http://herkules oulu.fi/isbn951425340X/isbn951425340X.pdf>

Silkelä, R. 2001. Luokanopettajaksi opiskelevien persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Kasvatus 32 (1), 15-23.

- Taskinen, E. 2008. Korkeakouluopiskelijoiden lukivaikkeudet ja hyvät käytännöt opiskelun tukemiseksi. ESOK-hanke. Esteetön opiskelu korkea-asteen oppilaitoksissa 2006 -2009. Jyväskylän yliopisto. Saatavana: <http://www.esok.fi>
- Teittinen, A. 2006. Osallistava kasvatus suomalaisessa koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 37 (4), 359-370.
- Temple, J. 2006. Osallistaminen, oikeudenmukaisuus ja opettajankoulutus. Teoksessa A. Teittinen (toim.) *Vammaisuuden tutkimus*. Helsinki: Yliopistopaino, 152-172.
- Tracy, S. 2010. Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry* 16 (10), 832-843.
- Usenius, M. & Miettinen R. 2008. Asenteet muuttuvat hitaasti. Teoksessa S. Eskola, L. Metsola, K. Miettinen, L. Piha, M-L: Rahikkala & U. Ruuskanen (toim) *Kaikille yhteiseen ammattioppilaitokseen*. Invalidiliiton julkaisuja, 48- 51.
- Vehmas, S. 2009. Vammaisuuden ontologia ja politiikka: Realismin ja konstruktionismin väistämättömyyden liitto. *Kasvatus* 40 (2), 111-120.
- Vehmas, S. 2005. Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Helsinki: Gaudeamus Kirja.
- Vehmas, S. & Puupponen H. 2008. Saavutettavuus, esteettömyys ja inklusiivinen koulu – teoreettista tarkastelua. Teoksessa S. Eskola, L. Metsola, K. Miettinen, L. Piha, M-L. Rahikkala & U. Ruuskanen (toim) *Kaikille yhteiseen ammattioppilaitokseen*. Invalidiliiton julkaisuja, 12-16.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2006. Opiskelijan kognitiiviset ja sosio-persoonalliset lähtötasotekijät oppimisstrategioiden ja opintomenestyksen selittäjinä kvantitatiivisten menetelmien opiskelussa *Kasvatus* 37 (3), 222-235.
- Wong, B.Y.L., Graham, L., Hoskyn, M. & Berman, J. 2008. *The ABCs of Learning Disabilities*. Second Edition. San Diego: Academic Press.
- Ziegler, J. C., Perry C., Ma-Wyatt A., Ladner D. & Schulte-Körne G. 2003. Developmental dyslexia in different languages: Language-specific or universal? *Journal of Experimental Child Psychology* 86, 169-193.

### **Lait, asetukset, määräykset ja suositukset:**

Asetus ammatillisesta erityisopetuksesta A 811/1998

Elinikäisen oppimisen avaintaidot 2006/962/EY. Saatavana:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:fi:PDF>

Elinikäisen oppimisen toimintaohjelma 2007-2013. Euroopan parlamentin ja neuvoston päätös 2006/1720/EY. Saatavana: <http://europa.eu/scadplus/leg/fi/cha/c11082.htm>

Euroopan parlamenttineuvosto. Suositus eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen perustamisesta elinikäisen oppimisen edistämiseksi 2008/C 111/01

Komission yksiköiden valmisteluasiakirja 2000. Elinikäinen oppiminen. Euroopan yhteisöjen komissio. SEK (2000) 1832. Bryssel. Saatavana:  
[http://80.248.162.139/export/sites/default/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus\\_ja\\_vapaa\\_sivistystyoe/lomakeet\\_ja\\_paeaetoekset/muistiot/Komissio\\_elinik\\_fi.pdf](http://80.248.162.139/export/sites/default/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/lomakeet_ja_paeaetoekset/muistiot/Komissio_elinik_fi.pdf)

Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/98

Laki ammatillisesta koulutuksesta 951/2011 , SORA –laki (Soveltumattomuuden ratkaisuja)

Opetushallitus 2009. Määräys 6/011/2009. Tekstiili- ja vaatetusalan perustutkinto/Ammatillisen perustutkinnon perusteet.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus (verkkojulkaisu). ISSN=1799-1595. 201, Liitetäulukko 8. Ammatillisen koulutuksen erityisopiskelijat erityisopetuksen toteutuspaikan mukaan 2004-2010. Helsinki: Tilastokeskus (Viitattu 13.12.2012) Saatavana:  
[http://www.stat.fi/til/erop/2011/erop\\_2011\\_2012-06-12\\_tau\\_008\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2011/erop_2011_2012-06-12_tau_008_fi.html)

The Salamanca Statement and Framework for Action 1994. World Conference on Special Needs Education. UNESCO. Saatavana suomenkielisenä: <http://www.vane.to/salamanca.html>

UN 2006 Convention on the Rights of Persons with Disabilities 6.12.2006. A/61/611. Luettavissa osoitteessa:<http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm>

Perusopetuslaki 642/2030

Yhdenvertaisuuslaki 20.1.2004/21.

## **Haastattelurunko ja kysymysryhmät**

Haastateltavan taustatiedot, haastattelun ajankohta ja aika

### **1. Kielitaitovaatimukset ja odotukset (Teema 1)**

Minkälainen käsitys sinulla oli ennen ammattikouluun tuloa englannin opiskelusta toisella asteella?

Kuvittelitko, että se oli helppoa tai vaikeaa?

Onko englannin opiskelu vastannut odotuksia?

Millaiseksi arvioit englannin tärkeyden opiskelussaan, tarvitaanko englanninkielen taitoa ammatinopinnoissa? (Onko koulussa tullut vastaan tilanteita, jossa sitä tarvitaan?) (onko vastaan tullut vieraskielisiä ammattiin liittyviä termejä?)

Tarvitsetko englantia muussa päivittäisessä elämässään? (Seuraatko muotiuutisia tai ohjelmia televisiosta, netistä, muotilehdistä?) (Tilaatko vaatteita tms. kansainvälisestä verkkokaupasta?) (Onko sinulla harrastuksiin tai kavereussuhteisiin liittyen tullut tarvetta englanninkielisiin keskusteluihin?)

Millaiseksi arvelet englanninkielen tarpeen valmistuttuaan ammattiin? (Millaisissa tilanteissa sitä voi tarvita?)

### **2. Lukivaikeus/vahvuudet ja vaikeudet/ esteet opiskelussa (Teema 2)**

Onko sinulla todettu lukivaikeutta tai oletko kokenut vaikeuksia äidinkielen tai englanninkielen opiskelussa? (jos niin millaisia?)

Miten (aikaisempi) englannin opiskelu on järjestetty?

Mikä on ollut kielten opiskelussa vaikeaa?

Mikä on ollut kielten opiskelussa helppoa?

Millä tavoin opit englantia helpoiten?

Mikä olisi mielestäsi turhin (tyhmin) tapa opiskella englantia?

### **3. Erityis/tukiopetus/pienryhmäopetus (Saadut tukitoimet) (Teema 3)**

Minkälaista opetusta olet saanut ammattikoulussa?

Millaiselta mahdollinen tuki/pienryhmä opetus on tuntunut?

Onko pienryhmäopetuksesta tms. ollut hyötyä vieraankielen opiskelussa?

Oletko suorittanut kaikki tähänastiset tarvittavat kieliopinnot?

#### **4. Esteettömyys ja inklusio/ opiskelija oman opiskelunsa subjekti (Teemat 2, 3 ja 4)**

Miten opiskelu on järjestetty? (tiedotus, aikataulut?)

Millainen oma aikataulutuksesi on ollut? (oletko varannut riittävästi aikaa vai onko tehtävien teko jäänyt viime tippaan?)

Missä opiskelu on järjestetty? Tilat, välineet? Millainen paikka/tila on ollut?

Mitä opetustapoja opettaja on käyttänyt? (kirjat, nettisivut, keskustelut?)

Miten olet voinut vaikuttaa omaan kieliopintoihisi?

Miten opettaja on opettanut? (Onko opetus ollut hyvää, miten? Huonoa, miten?)

Miten opettaja on kohdellut oppilaita? (tasapuolisesti, epäreilusti, onko jollain ollut helpompaa? vaaditaanko joltain enemmän?)

Millaisessa ryhmässä olet opiskellut? (Onko ryhmä tuntunut omalta, kivalta, kurjalta?)

Miten ryhmä on toiminut, ja miten olet osallistunut ryhmän toimintaan?

#### **5. Oppimisen mekanismit/ kokemukset (Teemat 2 ja 4)**

Miten tärkeäksi koet englannin opiskelun?

Millaista englannin tunneille on mennä? (Kivaa, tylsää, ahdistavaa?)

Onko englannin kielen oppiminen antanut uusia mahdollisuuksia? (työssäoppiminen uudet shoppailumahdollisuudet?)

Millä eri tavoin olet opiskellut? (lukenut kirjasta, puhunut ääneen, yksin ryhmässä?)

Miten hyvin uskot pärjääväsi opinnoissasi?

Miten hyvin arvelet pärjääväsi englanninkielellä tulevaisuudessa?

Mistä muualta tavoin olet oppinut englantia kuin ammattikoulussa? (musiikista, tv:stä peruskoulusta?)

Jos voisit päästä vaihto-oppilaaksi ulkomaille, kuinka hyvin pärjäisit mielestään siellä?

#### **Jatko-opiskelu, liittyy kohtaan 1 (Teema 1)**

Oletko ajatellut jatkokoulutusta?

Tarvitaanko siinä kielitaitoa/kieltenopiskelua?

Kuinka ajattelet pärjääväsi niissä?

Miksi et ole ajatellut jatko-opintoja?